RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XXI (XII) LIPIEC — SIERPIEŃ 1979

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Od Redakcji 413

ARTYKUŁY

MARIA I JÓZEF SOWA: Rola sytuacji motywacyjnych w unowocześnianu systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły 415
TADEUSZ KOWALSKI: Kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi jako przedmiot studiów podyplomowych 421
KAZIMIERZ MOROZ: Systemowe ujęcie w pedagogice 430
JERZY MATERNE: Systemowość wychowania w świetle danych empirycznych 437
STANISŁAW KAWULA: Rodzina jako element systemu wychowania . . . 466

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

WOJCIECH NOWAK: Wzór osobowy uznawany przez licealistów warszawskich 464
KONSTANTY LEŚKIEWICZ: Oddziaływania rodziny na gotowość dziecka do nauki czytania i pisania 470
KRYSTYNA KULIGOWSKA: Z badań nad efektywnością przygotowania studentów do zawodu nauczyciela 478
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Badania nad funkcjonowaniem w zawodzie absolwentów nauczycielskich studiów dziennych 488

Z ZAGADNIEŃ POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

CZESŁAW BERKA: Postęp pedagogiczny w zreformowanym systemie oświaty i wychowania 493
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Naukowe podstawy zmodernizowanej koncepcji nauczania początkowego 497
HALINA CHYLEWSKA: Organizacja pracy własnej dyrektora 510
JERZY PRZYBYŁ: Efektywność algorytmicznego nauczania w szkole wyższej na przykładzie mechaniki technicznej 518

RECENZJE

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Bolesław Potyrała: Uwarunkowania selekcji szkolnej w środowisku Wrocławia 524
ELŻBIETA PODOSKA-FILIPOWICZ: Jan Poplucz: Wybrane zagadnienia pedagogiki zakładu pracy 525
WŁODZIMIERZ KOWALSKI: Eugene Litwak, Henry Meyer, Cheryl Mickelson: Scholl, family and neighborhood: the theory and practice of school — community relations 528
ALEKSANDRA PIOTROWSKA: Jerome Bruner: Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania 531
MACIEJ ŚWIĄTEK: G. Smirnow: Oblicze człowieka socjalizmu 533

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 536

KRONIKA KRAJOWA

JAN BATORSKI: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w zakresie nowoczesnej technologii kształcenia (z obrad XI Międzynarodowego Sympozjum Technologii Kształcenia) 539

KRONIKA ZAGRANICZNA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych 542

ROK XXI(XII) LIPIEC—SIERPIEŃ Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ – PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Od Redakcji

12 marca 1979 r. odbyło się wspólne posiedzenie Zarządu Głównego ZNP i Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania, na którym przyjęto uchwałę w sprawie postępu pedagogicznego i zatwierdzono regulamin Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego. W uchwalonych dokumentach określa się cele postępu pedagogicznego, formy i metody rozwijania ruchu nowatorstwa w szkolnictwie i naukach pedagogicznych oraz zasady organizacyjnego działania. W uchwale mocno podkreślono, że postęp pedagogiczny to proces, który dokonuje się na wielu płaszczyznach funkcjonującego systemu szkolnego, a jego celem jest uzyskiwanie jakościowo lepszych rezultatów w kształtowaniu wszechstronnie rozwiniętej osobowości wychowanków, doskonalenia form, metod i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego zgodnie z najnowszymi osiągnięciami nauki, upowszechnianie w praktyce szkolnej twórczych rozwiązań i doświadczeń nauczycieli nowatorów. Postęp pedagogiczny wymaga aktywnego wsparcia ze strony nauk pedagogicznych, zaś rezultaty badań oświatowych, naukowo zweryfikowane, winny być upowszechniane w praktyce szkolnej i służyć doskonaleniu systemu edukacji narodowej.

Rozwój ruchu nowatorstwa pedagogicznego nie może się dokonywać bez czynnego udziału i bezpośrednich oddziaływań pozaszkolnych instytucji wychowawczych. Ruch ten powinien być wspierany przez wszystkich sojuszników szkoły, a przede wszystkim rodziców, organizacje partyjne, związkowe, młodzieżowe i społeczne, opiekuńcze instytucje i zakłady pracy zainteresowane w propagowaniu wiedzy i społecznych wartości socjalizmu. Postęp pedagogiczny winien sprzyjać krzewieniu kultury pedagogicznej w społeczeństwie i utrwalać wartości socjalistycznego społeczeństwa edukacyjnego.

Olbrzymią rolę w propagowaniu idei nowatorstwa pedagogicznego, w tworzeniu właściwego klimatu wokół tego ruchu w szkole, naukach pedagogicznych i ośrodkach badań pedagogicznych mają do spełnienia

czasopisma pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego i Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Nasza Redakcja pragnie również aktywnie włączyć się w nurt popularyzacji i popierania postępu pedagogicznego. Dlatego też otwieramy łamy naszego pisma dla wszystkich nauczycieli nowatorów, naukowców pedagogów, publicystów i działaczy oświatowych, którym problematyka postępu pedagogicznego jest bliska i pragną osobiście przyczynić się do upowszechniania i utrwalania jego szczytnych idei i założeń.

A R T Y K U Ł Y

MARIA SOWA
JÓZEF SOWA
RZESZÓW

ROLA SYTUACJI MOTYWACYJNYCH W UNOWOCZEŚNIANIU SYSTEMU DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEGO SZKOŁY

Bardzo często w różnych materiałach propagandowych dotyczących zadań współczesnej szkoły związanych z wdrażaniem reformy oświatowej stwierdza się, że należy doskonalić metody pracy szkoły, pobudzające aktywność i sprzyjające wytworzeniu się postawy twórczej u uczniów w czasie lekcji, zajęć fakultatywnych i zajęć pozaszkolnych. Każde osiągnięcie w tej dziedzinie przyczynia się do płynniejszego wprowadzenia w życie reformy systemu edukacji narodowej. Ważny czynnik w tej mierze stanowi również wyrobienie u wychowanków umiejętności uczenia się, a to oznacza potrzebę wdrażania ich w technikę pracy umysłowej, kształtowania umiejętności korzystania ze szkolnych i pozaszkolnych źródeł wiedzy. Bardzo ważną sprawą z edukacyjnego i wychowawczego punktu widzenia jest oddziaływanie na motywację uczenia się. Właściwie kształtowane motywacje stanowią najważniejsze źródło sukcesów szkolnych. A zatem wyrobienie u uczniów dostatecznie silnej motywacji uczenia się należy do centralnych zadań szkoły. Temu celowi powinien służyć udoskonalony system oceniania i promowania uczniów, rozwijanie partnerskiego stosunku pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, zróżnicowanie ocen ze sprawowania, zacieśnianie współpracy rodziny i szkoły oraz kompleksowe działania.

Proces uczenia się szkolnego jest złożony i zależy od wielu czynników, wśród których bardzo istotne miejsce zajmują motywy uczenia się uczniów. Mają one duży wpływ na ich osiągnięcia szkolne. Decydują o systematyczności i sumienności naszych uczniów, a także o ich postawie wobec szkoły.

Aby dokładnie zrozumieć stosunek ucznia wobec nauki i szkoły, należy poznać mechanizmy kształtujące motywację uczenia się na poszczególnych etapach nauczania i środki pozwalające na ich racjonalną stymulację. Wiedza o tym zagadnieniu i umiejętności jej zastosowania w praktyce szkolnej pozwalają na wzmocnienie pożądanej motywacji u uczniów z punktu widzenia nauczyciela, szkoły i rodziców. Od rodzaju i siły motywacji zależą nie tylko postępy w nauce, ale i postawa ucznia. Dlatego też jednym z najważniejszych zadań szkoły jest nie tylko wyposażenie ucznia w określoną programem sumę wiadomości i umiejętności, ale także ukształtowanie u niego trwałych i silnych motywów uczenia się jako podstawy wyjściowej do samokształcenia. Aby można było sku-

tecznie kształtować odpowiednie motywy uczenia się na tle organizowanych sytuacji motywacyjnych, należy poznać mechanizmy motywacyjne, strukturę i dynamikę motywów uczenia się młodzieży szkolnej, które przybierają określony kształt i siłę w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Ponieważ motywacja uczenia się szkolnego ulega zmianom wraz z wiekiem uczniów,[1] rozważania swe ograniczę do wybranych problemów sytuacji motywacyjnych ucznia jako członka określonej grupy społecznej (klasy, drużyny harcerskiej, rodziny). Motywacja uwarunkowana jest nie tylko właściwościami neuropsychosomatycznymi wewnętrznymi jednostki, lecz także bodźcami zewnętrznymi we wzajemnej złożoności i sprzężeniu.

Najważniejszymi elementami sytuacji motywacyjnej są przyjęte systemy wartości funkcjonujące w danej społeczności szkolnej z podziałem na grupy wiekowe. Z indywidualnego punktu widzenia ucznia zależnie od poziomu edukacji szkolnej następuje znaczna zmienność w wyborze lub orientacji na określone wartości[2]. Hierarchia wartości w systemie dydaktyczno-wychowawczym wyznaczana jest przez sumę indywidualnych doświadczeń ucznia oraz wzory społecznego zachowania na tle pełnionych ról i zadań społecznych ucznia, aktywisty społecznego, członka organizacji ideowo-wychowawczej itp. Ranga określonych wartości w konkretnej klasie szkolnej oraz stosunek do nich uczniów wyznacza tzw. „klimat motywacyjny". W klasie szkolnej najważniejsze wartości kierunkowe wynikają również z szerszych układów społecznych (ogólnoszkolnych, środowiskowych, rodzinnych). Można to bardziej uszczegółowić i skonkretyzować stwierdzając, że wartości ogólnoszkolne zawarte są w różnych wymaganiach i normach, standardach takich, jak programy nauczania określonych przedmiotów, wytyczne, regulaminy, system pracy określonych grup wiekowych i doświadczenie pedagogiczne nauczycieli.

Do podstawowych czynników warunkujących sytuacje motywacyjne ucznia zaliczyć należy:

1) poziom zaspokajania podstawowych potrzeb fizycznych i psychicznych, wynikających z rozwoju biologicznego, społecznego i emocjonalnego;

2) wzory i normy zachowań społecznych realizowanych przez ucznia w różnych kręgach społecznych (klasie, drużynie, organizacji i rodzinie);

3) aspiracje i oczekiwania wyprzedzające znacznie realne osiągnięcia.

Znajomość przez nauczycieli tych czynników jako sił pobudzających uczniów do określonych działań jest bardzo ważna w doborze form, me-

[1] Z. Putkiewicz: Uczenie się i nauczanie. Warszawa 1969, s. 86.

[2] Przez wartość w tym przypadku należy najogólniej rozumieć to, co wyznacza kierunek ludzkiego działania na tle potrzeb prawidłowego rozwoju psychofizycznego.

tod i środków procesu nauczania i uczenia się. W procesie dydaktyczno-wychowawczym na tle stałej integracji potrzeb dominuje orientacja na rozwój cech osobowości, doskonalenie się w oparciu o coraz pełniejsze zgłębianie problematyki danego przedmiotu nauczania. Główną rolę odgrywają tu stosunki interpersonalne nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń, uczeń-rodzice itp., w czasie których dopełniają się rzeczywiste osiągnięcia przedmiotowe (realizuje się potrzeba osiągnięć).

Motywy uczenia się[3] ulegają zmianom wraz z rozwojem dziecka, dlatego charakteryzuje je zawsze określona struktura, dynamizm i rozwój. Pojawiające się motywy uczenia w toku rozwoju dziecka nadają nowy sens nauce szkolnej oraz wpływają na zmianę stosunku ucznia do do nauki i opanowywanych wiadomości. Badania L. Niebrzydowskiego, A.N. Leontiewa i wielu innych autorów wykazały, że rozwój motywów uczenia się u uczniów przebiega przez określone etapy.

W początkowym okresie nauki dzieci chętnie uczą się, lubią i chcą się uczyć (I, II klasa). Wszystkie czynności szkolne wykonują w tym celu, aby zdobyć jak najwięcej wiadomości, umiejętności, a tym samym uzyskać ocenę bardzo dobrą. Pociąga ich to, co jest nowe, atrakcyjne i daje zadowolenie i radość w danej chwili. Na tym etapie rozwoju w świadomości dziecka szkoła, nauczyciel-wychowawca i nauka łączą się w jedną całość. Sama nauka staje się pobudką do czynności uczenia się. Stąd wynika nieodparta chęć dziecka do udziału w zajęciach szkolnych i poznawania wszystkiego, co nowe, oraz powoływania się bardzo często na wszechstronny autorytet nauczyciela („nasza pani").

W klasach III i IV pojawia się nowy typ motywacji uczenia się. Dzieci w dalszym ciągu chcą się uczyć, ale już nie są tak bardzo zakłopotane, gdy przytrafi im się ocena niższa niż bardzo dobry. Na tym etapie rozwoju motywacja uczenia się zależna jest od pozycji zajętej przez dziecko w klasie, w szkole. Porównuje ono już swoje realne położenie w stosunku do innych uczniów na tle norm, zasad, pełnionych ról i zadań. Budzi się już poczucie solidarności klasowej, tworzy pojęcie „naszej klasy", rodzi się poczucie odpowiedzialności przed klasą. Jednocześnie wzmaga się poczucie obowiązku, który dzieci starają się dobrze wypełnić.

Uczniowie dostrzegają, że znacznie trudniej uzyskać jest oceny dobre, i zaczynają przywiązywać do ich wypracowania coraz większą wagę. W okresie tym rozwijają się także zainteresowania szkolnymi organizacjami, co nie pozostaje bez wpływu na motywację uczenia się.

Od klasy piątej nieco inaczej kształtują się motywy uczenia się. Uczniowie zaczynają oceniać wartość nauki z punktu widzenia swego przyszłego zawodu. Na ten temat rozpoczynają się rozmowy z rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami. Uczniowie zaczynają zwracać większą

[3] Z. Putkiewicz: Motywy szkolnego uczenia się młodzieży. Warszawa 1971, PZWS, s. 12.

uwagę na te przedmioty, które znajdą zastosowanie w przyszłym zawodzie czy też pomogą dostać się do wybranej szkoły. Mniej natomiast uwagi poświęcają pozostałym przedmiotom. I tu zaczynają się rodzić pierwsze konflikty szkoła-uczeń. Na tym stopniu zjawia się znaczenie celów w życiu i celowości nauki. Uczniowie zaczynają uświadamiać sobie własne dążenia i aspiracje, stawiać cele doraźne lub perspektywiczne i swoją nauką, działaniem dążyć do osiągania tych celów.

Z tych pobieżnych uwag wynika, że u uczniów w różnym wieku rodzaj motywów i ich struktura jest różna, coraz bardziej złożona. Można więc mówić o tzw. ewolucji motywów uczenia się, zróżnicowaniu ich i doskonaleniu w miarę rozwoju osobowości ucznia. Badania nad tymi problemami w dotychczasowej literaturze są bardzo liczne. Dlatego też systematyczne ich omówienie sprawia wiele trudności. Tkwią one w dużej złożoności, w wieloznaczności problemu, w podkreślaniu przez poszczególnych badaczy odmiennych motywów uczenia się jako dominujących. Niemniej jednak warto się zastanowić, jakie czynniki mogą mieć wpływ na powstawanie i tworzenie się sytuacji motywacyjnych ucznia?

Pierwszą grupę czynników stanowią tzw. warunki wewnętrzne ucznia (zadatki anatomiczno-fizjologiczne, struktura i pobudliwość układu nerwowego, aktualny stan zdrowia fizycznego i psychicznego, funkcje instrumentalne — zdolności, zdobyta wiedza, umiejętności, nawyki oraz ukształtowane postawy).

Do drugiej grupy czynników zaliczyć należy tzw. warunki zewnętrzne (wśród których na pierwszym miejscu wymienić należy tzw. „wyzwalającą osobowość nauczyciela", grupy rówieśników, z którymi uczeń często się kontaktuje, dobór metod pracy, funkcjonowanie systemu oceniania osiągnięć z poszczególnych przedmiotów — ze sprawowania, jednolitość oddziaływań wychowawczych przy ścisłej współpracy z domem rodzinnym). Ponadto ważnym czynnikiem motywacyjnym jest organizacja środowiska dydaktycznego ucznia (wyposażenie i estetyka pracowni, organizacja pracy, wykorzystanie środków dydaktycznych, jakość podręczników oraz warunki higieniczno-sanitarne i zdrowotne). W organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego chodzi o optymalne zharmonizowanie wszystkich czynników zewnętrznych i wewnętrznych pod kątem maksymalnych osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych klasy i szkoły. Szczególna rola przypada w tym względzie wychowawcy klasowemu, który winien stwarzać atmosferę systematycznej pracy, osiągnięć wzajemnej pomocy i zdrowej rywalizacji. Sprzyja to stymulowaniu określonych motywów uczenia się, co wpływa bezpośrednio na tzw. „klimat wychowawczy", integrację zespołu oraz wyzwalanie się naturalnych potrzeb rozwojowych. Z różnych badań wynika, że w klasach takich występuje zbieżność ocen i opinii nauczycieli o uczniach i uczniów o sobie i innych. Rozpatrując problem ogólniej, trudno jest dokonać konkretyzacji sytuacji motywacyjnej dla całej klasy, natomiast można usta-

lić pewne sytuacje motywacyjne modelowe w odniesieniu do pojedynczego ucznia. Na tle wcześniej omówionych już czynników każdy uczeń ma tylko jedną jedyną, niepowtarzalną w danej czasoprzestrzeni konstelację motywacyjną. Może to być sytuacja motywacyjna obronna, rozwojowa lub dewiacyjna. Bardzo szczegółowego opisu hipotetycznego tych sytuacji dokonał F. J. Lis [4]. Najbardziej pożądaną sytuacją z wychowawczego punktu widzenia jest sytuacja motywacyjna rozwojowa wyzwalająca motywację pozytywną, w której realizują się podstawowe potrzeby ucznia. Powoduje to pełną aktywność intelektualną, społeczną i emocjonalną, wyzwala inwencję i twórczość jednostki. Każde osiągnięcie i satysfakcja staje się impulsem do dalszego wysiłku. Poznanie tych mechanizmów przez nauczycieli oraz gotowość ich dostrajania staje się jednym z bardzo ważnych czynników na drodze intensyfikacji postępu pedagogicznego. Wiadomo, że wiedza i doświadczenie, jakie otrzymują w tym względzie nauczyciele, jest niepełna. Zdobywana jest ona tylko częściowo w ramach przedmiotu „Psychologia wychowawcza", „Teoria wychowania", „Teoria nauczania" lub metodyki nauczania określonego przedmiotu; ale przecież nie wszyscy nauczyciele mają możliwość zgłębienia tej ważnej problematyki w czasie studiów pedagogicznych kierunkowych. Fakt ten winien ich mobilizować do pogłębionej refleksji nad tym ważnym problemem w swej pracy.

Stwierdza się również, że obok szkoły rodzina jest środowiskiem autentycznie wychowującym i w zakresie stymulacji określonych sytuacji motywacyjnych winna ściśle współpracować ze szkołą. Celem pośrednim, ale bardzo ważnym, różnych form współdziałania winno być systematyczne i planowe podnoszenie świadomości wychowawczej rodziców przez docieranie do motywów ich postaw rodziców. Wychowawca powinien w swym oddziaływaniu na rodziców widzieć szereg sfer świadomości rodzicielskiej, a to:

— określenie własnej roli wychowawczej rodziców obok szkoły w zakresie wpływania na motywacje uczniów w procesie uczenia się,

— uznanie i akceptowanie pożądanych modeli i wzorów wychowawczych,

— poznanie i stosowanie praw zależnie od właściwości psychofizycznego rozwoju dzieci,

— stosowanie akceptowanych społecznie środków wychowawczych,

— ustosunkowanie się rodziców do sukcesów i niepowodzeń w nauce szkolnej oraz dalszego kształcenia własnych dzieci.

Istotnym warunkiem we współdziałaniu winno być uzyskanie tzw. „sprzężenia zwrotnego", gdzie na bazie planowej informacji będą pojawiać się postawy gotowości bardziej racjonalnego, skutecznego oddziaływania wychowawczego w rodzinie. W działaniu tym należy ra-

[4] F. J. Lis: Sytuacja motywacyjna ucznia. *Ruch Pedagogiczny* 1977, nr 4, s. 526—537.

cjonalnie docierać do motywów w kształtowaniu pożądanych postaw wobec własnych dzieci na tle poczynań klasy-szkoły. Motywacja ta powinna się łączyć z oczekiwaniem rodziców jako współpartnerów, w wypełnianiu przez szkołę funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Z badań wynika, że dom rodzinny może w znaczny sposób wpływać na kształtowanie się pożądanej struktury motywów uczenia się oraz wzmacniać już istniejące. Wynika z tego, że uczeń znajduje się w wielopłaszczyznowych sytuacjach motywacyjnych (w relacji z nauczycielem, z rówieśnikami oraz rodzicami). Zgodność wartości funkcjonujących w tych kręgach środowiskowych sprzyja wzmocnieniu zainteresowania przedmiotami nauczania, łatwiej uczeń identyfikuje się z rolą na tle klasy, szkoły i rodziny, daje mu to poczucie sukcesu i osiągnięć.

Sytuację motywacyjną rozwojową oraz zachowanie się w niej ucznia można by rozpatrywać jeszcze na tle funkcjonowania systemu oceniania osiągnięć dydaktycznych uczniów na poszczególnych etapach nauczania. Wielostronność uwarunkowań sytuacji motywacyjnych nie pozwala na szczegółowe ich interpretowanie bez pogłębionych badań empirycznych. U progu wdrażania reformy systemu edukacji narodowej warto by jeszcze zastanowić się, co ma robić 10-letnia szkoła, by w maksymalnym stopniu wyzwalać motywację ucznia do osiągnięć, rozwoju i doskonalenia się. Co przyjąć dobrego i godnego z tradycyjnego — dość sformalizowanego — systemu szkolnego i jak przestawić się na nowy styl pracy? Zawsze jest czas na to, by zadbać o stwarzanie optymalnych warunków dla sytuacji motywacyjnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Szczególnie ważne jest to w momencie wdrażania powszechnej szkoły 10-letniej, gdzie praktyka ma się ściśle splatać z teorią z pożytkiem dla wszechstronnego rozwoju twórczych osobowości na miarę możliwości jednostki i potrzeb rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

BIBLIOGRAFIA

1. L. Niebrzydowski: Wpływ motywacji na uczenie się. Warszawa 1972, NK.
2. J. Pieter: Psychologia uczenia się i nauczania. Katowice 1970, Wydawnictwo „Śląsk".
3. Z. Putkiewicz: Motywy szkolnego uczenia się młodzieży. Warszawa 1971, PZWS.

TADEUSZ KOWALSKI
WARSZAWA

KIEROWANIE INSTYTUCJAMI OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZYMI JAKO PRZEDMIOT STUDIÓW PODYPLOMOWYCH

W systemie kształcenia ustawicznego oświatowej kadry kierowniczej mamy do czynienia z przedmiotem studiów nazwanym „kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi". Nazwa „kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi", a jeszcze częściej „kierowanie szkołą" (internatem, domem dziecka, domem kultury dla dzieci i młodzieży itd.) funkcjonuje w świadomości społecznej oraz publicystyce i piśmiennictwie naukowym. Jednakże wśród teoretyków i praktyków parających się kształceniem kadry kierowniczej w systemie oświaty można spotkać się ze stanowiskiem, że raczej zbędne jest wprowadzanie do studiów podyplomowych przedmiotu, którego obszar penetracji poznawczej i aparatura pojęciowa nie są jednoznacznie określone. W tej sytuacji uzasadnione wydaje się podjęcie pewnych rozważań i być może zainicjowanie wymiany myśli z tego zakresu. Przedmiot „kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi", ze względu na swoją odrębność merytoryczną i metodyczną oraz coraz wyraźniej zarysowujący się obszar badawczy, ma pełne prawo być traktowany jako oddzielny i kierunkowy przedmiot studiów podyplomowych. W toku dalszych rozważań będę starał się uzasadnić własny punkt widzenia, chociaż nie zamierzam wymieniać wszystkich przesłanek zawartych w piśmiennictwie pedagogiczno-organizatorskim i bogatej rzeczywistości oświatowej.

„Kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi" jako odrębny przedmiot studiów nie ma jeszcze wyróżnionego, własnego paradygmatu, w skład którego wchodziłyby akceptowane przez wyraźnie określoną grupę reprezentantów tej dyscypliny poglądy naukowe i teorie, układ pojęć, praw i twierdzeń, sposoby rozumowania i swoiste metody badań naukowych itd. Niemniej mamy tutaj do czynienia z wyodrębniającą się i dojrzewającą powoli dyscypliną kształcenia, zawierającą niemało wiedzy o faktach i sposobach poznawania tego obszaru badawczego, który nazywa się kierowaniem instytucjami, oraz sposobach opracowywania i eksponowania wyników badań, kryteria wyboru problemów do rozwiązania, techniki pomiarowe, a przy tym przyjęte z innych dyscyplin naukowych, zwłaszcza z teorii organizacji i zarządzania, pojęcia i niektóre prawa (twierdzenia). Ta nowa dyscyplina badawcza i edukacyjna, której ranga w niedalekiej przyszłości powinna wzrosnąć, jest reperkusją obiektywnie postępującego procesu specjalizacji w zawodzie nauczycielskim.[1] „Kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi" zawie-

[1] R. W. Wołoszyński: Zasady korelacji treści i eliminacji powtórzeń w konstrukcji programów kształcenia ustawicznego kadr pedagogicznych. (W:) Metodologiczne problemy konstruowania programów kształcenia ustawicznego kadr pedagogicznych. IKN, Warszawa 1978, s. 147.

ra wiedzę szczególnie przydatną organizatorom-pracownikom pedagogicznym odpowiedzialnym za stworzenie warunków do realizacji zadań oświatowych i wychowawczych w społeczeństwie, mniej — decydentom, a najmniej zaś — nauczycielom wykonującym zadania podstawowe. Zresztą zdaniem Komitetu Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL w przyszłości ciężar polityki oświatowej przesunie się na zagadnienia funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczych, metod ich działania, stosowanych środków, badania ich efektywności i wprowadzania korekt, gdy będą zawodziły.[2]

Znaczenie „kierowania instytucjami oświatowo-wychowawczymi" zaakcentowane zostało w „Programie stopniowego upowszechniania wykształcenia średniego i reformy systemu edukacji narodowej": Przewiduje się wprowadzenie elementów wiedzy o k i e r o w a n i u s z k o ł ą (podkr. — T. K.) do programów kształcenia i dokształcania nauczycieli.[3]

Organizacja kierowania szkołą i kwestie z nią związane uznane zostały za podstawowy problem dalszych badań diagnostycznych na sympozjum w Jaszowcu, odbytym w listopadzie 1977 r.

Z. Radwan w sposób klarowny i w pełni przekonujący dowiódł, iż wśród dyscyplin naukowych funkcjonuje obecnie nowa gałąź wiedzy pod ogólną nazwą „o r g a n i z a c j a i z a r z ą d z a n i e o ś w i a t ą", zastępująca jednoznacznie inne, dowolnie ustalane nazwy.[4] Badania w dziedzinie organizacji i zarządzania oświatą — zdaniem tego czołowego w naszym kraju teoretyka w interesującej nas dziedzinie — obejmują m.in. następujące grupy problemów: 1) Problemy organizacji i zarządzania szkołą (placówką) jako instytucją działalności podstawowej w systemie oświaty, dzielące się na dwa działy: 1.1. organizacja szkoły (placówki) jako instytucji, 1.2. działalność regulacyjna dyrektora szkoły (placówki); 2) Problemy funkcjonowania instytucji systemu zarządzania z podobnym wewnętrznym podziałem na dwie grupy: 2.1. organizacja instytucji administracji oświatowej, 2.2. działalność regulacyjna kierownika instytucji administracji oświatowej oraz pomocniczego personelu kierowniczego. Otóż „kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi" jako dyscyplina o niższym szczeblu abstrakcji — w moim przekonaniu — odnosi się jedynie do pierwszej grupy wymienionych problemów, związanych przede wszystkim z organizacją i funkcjonowaniem instytucji zarządzanej, realizującej funkcje podstawowe systemu oświaty i wychowania, oraz regulowaniem tej organizacji i funkcjonowania w ramach kompetencji dyrektora danej instytucji (szkoły, przedszkola, internatu, domu dziecka itp.). W przedmiocie tym pomijam więc to, co

[2] Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa, maj 1973 r., PWN, s. 383.

[3] Ministerstwo Oświaty i Wychowania: Program stopniowego upowszechniania wykształcenia średniego i reformy systemu edukacji narodowej. PZWS, Warszawa 1973, s. 33.

[4] Z. Radwan: Podstawy i problemy badawcze organizacji i zarządzania oświatą. (W:) Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 179. *Prace Pedagogiczne* VII, Katowice 1977.

odnosi się do organizacji i funkcjonowania oraz regulowania działalności instytucji administracji oświatowej (ministerstwa, kuratorium oświaty i wychowania, inspektoratu, stanowiska gminnego dyrektora szkół w gminie).

Z tego punktu widzenia na instytucję oświatowo-wychowawczą należy patrzeć w sposób konkretny, jako na strukturę organizacyjną widzianą statycznie oraz jako na proces kierowania, wyodrębniony spośród innych procesów funkcjonowania ze względu na sprawność danej instytucji. Konkretność ta nie oznacza szczegółowości rozwiązań zagadnień charakterystycznych dla każdego typu instytucji oświatowo-wychowawczych. Wskazuje jedynie na problemy podstawowe, wspólne dla sprawnego fukcjonowania wszystkich placówek oświatowo-wychowawczych oraz uogólnienia ustalone drogą badań empirycznych, przeprowadzonych w tych instytucjach. Wiedza zawarta w przedmiocie „kierowania instytucjami oświatowo-wychowawczymi" nie stanowiąc jeszcze teorii jest pewną koncepcją opisu i wyjaśnienia rzeczywistości oświatowo-wychowawczej dokonywanego głównie w aspekcie czynności kierowniczych, jest analizą mniej lub bardziej regularnie powtarzających się zależności między określonymi stanami rzeczy i zmianami tych stanów, wywołanymi działaniem komórki kierującej.

Przedmiot „kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi" będący elementem dyscypliny naukowej „organizacja i zarządzanie oświatą" ma znaczną możliwość integrowania wiedzy interdyscyplinarnej w odpowiednie bloki tematyczne, chociaż bezpośrednio wywodzi się z ogólnej „teorii organizacji i zarządzania". Proces wyodrębnienia się tego przedmiotu jako odrębnej dziedziny zainteresowań poznawczych jest naturalną konsekwencją społecznej potrzeby ułatwienia rozwiązywania coraz bardziej złożonych zagadnień skutecznego kierowania placówkami oświatowo-wychowawczymi i podnoszenia poziomu ich pracy. Kierowanie jako złożony proces rozwiązywania różnego typu problemów politycznych, społecznych, wychowawczych, dydaktycznych, ekonomicznych, organizacyjnych stanowi bowiem podstawowy warunek istnienia sprawnej organizacji danej instytucji, jest właściwością każdego zorganizowanego działania. Wykorzystywanie empirycznych osiągnięć innych dyscyplin naukowych (a przede wszystkim prakseologii, ergonomii, psychologii, socjologii, informatyki, pedagogiki, polityki oświatowej, innowatyki, teorii systemów, teorii decydowania itd., gdzie zresztą granice między nimi są bardzo płynne) wzbogaca interpretację problematyki kierowania szkołą i innymi placówkami oświatowo-wychowawczymi, a równocześnie pomaga stworzyć spójny wewnętrznie układ twierdzeń i aparatury terminologicznej.

Odpowiedni poziom ogólności i abstrakcyjności wiedzy zawartej w dyscyplinie „kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi" wynika z przyjęcia uniwersalnego charakteru modelu kierownika

w oświacie, czyli przekonania, że „wszystkie osoby kierujące w oświacie, bez względu na zajmowane w niej stanowisko, odpowiadają przede wszystkim za zorganizowanie instytucji oświatowo-wychowawczych i kierowanie nimi. Istota tych czynności w różnych instytucjach jest ta sama. Różne są natomiast zadania, a także do pewnego stopnia cele określone i realizowane przy dominującym sterującym wpływie czynności organizatorsko-kierowniczych" (podkr. Z. Radwana).[5] Implikacją aprobaty tego stanowiska jest taki dobór treści przedmiotowo-programowej, który odpowiada zapotrzebowaniu różnych kategorii oświatowej kadry kierowniczej.

„Kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi" jako przedmiot pojawił się w roku 1974 na studiach podyplomowych dla wojewódzkiej kierowniczej kadry oświatowej, dla wizytatorów szkolnych, dla dyrektorów szkół ogólnokształcących oraz dla dyrektorów szkół zawodowych, organizowanych przez Centra Doskonalenia Nauczycieli w Sulejówku i Kaliszu. Na realizację tego przedmiotu w planie kształcenia przeznaczono 32 godziny zajęć naocznych, w tym — 14 godzin wykładów i 18 godzin ćwiczeń (audytoryjnych i laboratoryjnych), dla każdego słuchacza. Jest to największa liczba godzin, spośród godzin zajęć dydaktycznych, jaka figuruje w planie studiów, na realizację treści programowych poszczególnych przedmiotów. Stanowi ona 14% ogólnej liczby godzin dydaktycznych wszystkich zajęć naocznych w toku całego 3-semestralnego studium podyplomowego.

W roku akad. 1978/79 przedmiot ten staje się przedmiotem podstawowym na „Studium organizacji i zarządzania oświatą" dla kandydatów na stanowiska kierownicze. Zajmuje też 32 godziny zajęć dydaktycznych (14 wykładów i 18 ćwiczeń) w ciągu 1 semestru, czyli 33% czasu przeznacznego na zdobywanie wiedzy teoretycznej.

Informacyjnie dodaję, że przedmiot „kierowanie szkołą" występuje także w planie kształcenia oświatowej kadry kierowniczej innych krajów, np. w Czechosłowacji na kursach przygotowawczych do pełnienia funkcji kierowniczej.

Ten młody przedmiot kształcenia podyplomowego nie może mieć jeszcze określonych jednoznacznie poglądów na przedmiot badań i strukturę wiedzy odpowiadającej reprezentatywnym problemom analizowanej dyscypliny. Badania z zakresu zagadnień kierowania instytucjami oświatowo-wychowawczymi, a przede wszystkim — kierowania szkołą ogólnokształcącą, zaczęły rozwijać się od niedawna i niezależnie od siebie. Największe ich nasilenie przypada na lata siedemdziesiąte naszego wieku, a zwłaszcza po roku 1974, w związku z powstaniem systemu kształcenia kierowniczych kadr oświatowych i podjęciem kompleksu

[5] Kształcenie i doskonalenie kadry kierowniczej szkół i administracji szkolnej dla potrzeb nowego systemu edukacji narodowej. Opracowanie zbiorowe pod kier. Z. Radwana. IKN, Warszawa 1977 (maszynopis), s. 197.

badań naukowych problemu węzłowego „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym", a głównie jego działu XV „Zarządzanie oświatą" i mieszczącego się w nim tematu 2.6. „Kształcenie i doskonalenie kadry kierowniczej szkół i administracji szkolnej dla potrzeb nowego systemu edukacji narodowej".

Prekursorem teorii „kierowania instytucjami oświatowo-wychowawczymi" (a raczej szkoły) w naszym kraju był T. Pasierbiński, publikując trzy książki: „Problemy kierowania szkołą" (1965), „Wizytacja szkoły" (1966) i „Zarys organizacji pracy szkoły" (1968).

Dużo prac z tej dziedziny, opartych głównie na prezentowaniu własnych doświadczeń kierowniczych i osobistej refleksji, zawierały czasopisma pedagogiczne. Publikacje w formie druków zwartych pojawiały się rzadko. Wypada do nich zaliczyć głównie takie pozycje, jak H. Zylbertalowej: „Organizacja kolektywu pedagogicznego" (1958), H. Kasperowiczowej: „O kierowaniu szkołą" (1960); W. Gałeckiego i H. Sędziwego: „Organizacja pracy w szkole" (1967); J. Szymańskiego: „Rola kierownika w doskonaleniu pracy szkoły podstawowej" (1965), H. Sędziwego: „Pedagogiczne kierowanie szkołą ogólnokształcącą" (1967).

Pracami opartymi na badaniach empirycznych były przede wszystkim: J. Kozłowskiego: „Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły" (1966) oraz „Problemy organizacji i kierownictwa pedagogicznego w pracy dyrektora szkoły" (1970, w maszynopisie powielonym); J. Rudniańskiego: „Unowocześnianie kierowania szkołą średnią" (materiały z sesji naukowej, 1970); M. Żytko (red.): „Organizacja pracy szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych" (1971); Z. Radwana: „Problemy wizytacji szkoły" (1972); J. Poplucza: „Struktura systemu społecznego zespołów nauczycielskich a kierowanie szkołą" (1975).

W publikacjach tych rozpatrywano problematykę kierowania szkołą głównie z pedagogicznego punktu widzenia. Analizowano wiele szczegółowych zagadnień, jak np. cechy dobrego kierownika, planowanie i kontrolę pracy dydaktyczno-wychowawczej, pracę kierownika z zespołem pedagogicznym szkoły, organizację hospitacji i wykorzystanie jej dla intensyfikacji działalności szkoły jako całości, ocenianie nauczycieli, rolę dyrektora w konstruowaniu systemu wychowawczego szkoły, kierownik szkoły a administracja szkolna itd.

Na niedostatek literatury naukowej z zakresu spraw wewnętrznej organizacji i kierowania szkołą wskazano m. in. na II Kongresie Nauki Polskiej, który odbył się w czerwcu 1972 r. W przygotowanym w ramach działalności Podsekcji Nauk Pedagogicznych w obszernym referacie kongresowym W. Okoń zaakcentował, iż dział badań odnoszący się do sprawnej organizacji i zarządzania szkołami wymaga w najbliższej przyszłości radykalnego wzmocnienia.[6]

[6] Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych. Zbiór studiów pod red. W. Okonia. PWN, Warszawa 1976, s. 61.

Na proces kierowania instytucją oświatowo-wychowawczą (głównie szkołą) jako proces realizowania funkcji kierowniczych w aspekcie prakseologii oraz teorii organizacji zarządzania zaczęto spoglądać stosunkowo niedawno. Spojrzenie to stanowi najczęściej konkretyzację podstawowych założeń, twierdzeń i pojęć wziętych z tych dwóch dyscyplin naukowych i rzeczywistości oświatowo-wychowawczej. Bierze swój początek, jak sądzę, z pracy T. Kotarbińskiego „Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela" 1956). Z myślą o wykorzystaniu teorii organizacji i zarządzania w analizie realizacji funkcji kierowniczych w szkole Z. Szeloch napisał dwie prace pionierskie: „Podejście funkcjonalne do procesu kierowania szkołą" (1973) i „Kierowanie szkołą w świetle teorii organizacji i zarządzania, cz. I" (1975), w których jednak marginalnie zostały potraktowane merytoryczne funkcje organiczne stanowiska kierowniczego w szkole: kształcąca, wychowawcza i opiekuńcza. W nurcie tym, wzbogaconym o aspekt pedagogiczny, pojawiają się rzeczywiście interesujące i cenne pod względem teoretycznym publikacje (szczególnie artykuły), np. A. Smolalskiego: „Elementy teorii organizacji dla pedagogów" (UBB we Wrocławiu, 1975); praca zbiorowa: „Kierowanie placówką oświatową" (IKNiBO we Wrocławiu, 1976); materiały z konferencji: „Teoretyczno-praktyczne problemy organizacji i zarządzania szkołą" (IKNiBO w Szczecinie, 1977); I. Konstenckiej: „Poradnik hospitacyjny dyrektora szkoły" (IKNiBO w Poznaniu, 1975); materiały z seminarium naukowego: „Unowocześnienie kierowania i zarządzania oświatą" (IKNiBO w Katowicach, 1975); W. Kobylińskiego: „Struktura budżetu czasu pracy dyrektora szkoły w teorii i praktyce" (CDN w Kaliszu, 1978).

W szeregu ostatnio wydanych prac kierowanie szkołą rozpatruje się również w aspekcie cybernetycznym, psychologicznym, socjologicznym i prawniczym.

Obecnie dużo cennego materiału teoretyczno-badawczego z zakresu kierowania instytucjami oświatowo-wychowawczymi zawierają takie czasopisma, jak *Chowanna, Nowa Szkoła, Badania Oświatowe* oraz *Oświata i Wychowanie* (wersja A, ze względu na swą tematykę specjalnie przeznaczona dla kadry kierowniczej oświaty). Poza tym dwumiesięcznik *Zbiorcza Szkoła Gminna* publikuje sporo ciekawych praktycznych rozwiązań z dziedziny kierowania placówkami oświatowo-wychowawczymi w środowisku wiejskim pod wspólnym tytułem „Problemy organizacji i zarządzania oświatą w gminie". Kilka interesujących artykułów opublikowanych w *Przeglądzie Oświatowo-Wychowawczym*, kwartalniku wydawanym przez IKNiBO w Krakowie.

Wszystko to stanowi dobrą podbudowę teoretyczną i optymistyczną prognozę dopracowania się zarysu teorii (metodyki?) „kierowania insytuacjami oświatowo-wychowawczymi".

Kolejną część artykułu zapełni propozycja układu treści przedmiotu „kierowanie instytucjami oświatowo-wychowaczymi".

Analiza dotychczas obowiązujących programów tego przedmiotu na podyplomowych studiach organizacji i zarządzania oświatą dla czterech grup oświatowej kadry kierowniczej przekonuje, iż mamy w nich konglomerat różnych treści nie odpowiadających jakiejś idei porządkującej ani przyjętemu uniwersalnemu charakterowi modelu kierownika w systemie oświaty. Programy te niewątpliwie wkrótce zostaną zmodyfikowane w kierunku zbudowania względnie zwartej struktury i skorelowania z treścią programów innych przedmiotów kształcenia, co umożliwi wyeliminowanie licznych powtórzeń, szczególnie z przedmiotu „podstawy teorii organizacji i zarządzania".

W doborze i układzie treści programowych niezbędne jest uwzględnianie zasady funkcjonalności, orzekającej m. in. o tym, że „każdy element konstruowanego programu musi być rozpatrywany w co najmniej trzech relacjach, a mianowicie dany element treści a działalność praktyczna nauczycieli (walor prakseologiczny); dany element treści a rozwój osobowości nauczyciela (walor rozwojowy); dany element treści a rozumienie przez nauczycieli struktury metodologicznej określonej dyscypliny naukowej (walor metodologiczny)".[7] Kryterium to niewątpliwie pełni funkcję instrumentu pozwalającego na racjonalne konstruowanie programu kształcenia kadry kierowniczej z zakresu „kierowania instytucjami oświatowo-wychowawczymi".

Poza tym program każdego przedmiotu kształcenia kadry pedagogicznej powinien odpowiadać innym kryteriom doboru i układu treści: 1) jedności, czyli podporządkowania jednej myśli przewodniej, 2) koncentracji i korelacji oraz integracji treści kształcenia, 3) ideowości, czyli treści zgodnych z ogólnymi celami dydaktyczno-wychowawczymi i celami polityki oświatowej, 4) prawidłowości (metodyczności), zgodności z przyjętymi założeniami i wzorcami, 5) naukowości, 6) kształcenia ustawicznego [8].

W programie „kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi", przewidzianym do realizacji na „Stadium organizacji i zarządzania oświatą dla kandydatów na stanowiska kierownicze", zostały uwzględnione — jak się wydaje — podstawowe kryteria doboru i układu treści kształcenia kadr pedagogicznych. Tematyka programu interesującego nas przedmiotu — w opracowaniu A. Smolalskiego i T. Kowalskiego i po recenzji Z. Radwana — ma następujący układ (pomijam w nim wiele zagadnień szczegółowych):

[7] R. Więckowski: Kryteria doboru i układu treści kształcenia kadr pedagogicznych. (W:) Metodologiczne problemy konstruowania programów kształcenia ustawicznego kadr pedagogicznych. IKN, Warszawa 1978; s. 43.

[8] T. Karwat: Zasady modelowania treści programów kształcenia ustawicznego kadr pedagogicznych. (W:) Metodologiczne problemy... Op. cit. s. 59—62.

1. Organizacja i funkcjonowanie systemu zarządzania oświatą: system zarządzania oświatą; organizacja instytucji administracji oświatowej; własna struktura organizacyjna tych instytucji i powiązania zewnętrzne; więzi służbowe i funkcjonalne występujące pomiędzy instytucjami w systemie zarządzania oświatą; granice centralizacji i decentralizacji uprawnień do decydowania; miejsce i rola nadzoru pedagogicznego w systemie oświaty.

2. Kierowanie instytucją oświatowo-wychowawczą jako proces realizacji funkcji kierowniczych: definicja, warunki i składniki kierowania; teoria cech kierowniczych; obowiązki, uprawnienia i odpowiedzialność kierowników; pojęcie i rodzaje funkcji kierowniczych; rzeczywisty i potencjalny zasięg kierowania; typowe czynności i techniki kierownicze.

3. Proces kierowania i podejmowania decyzji: analiza faz procesu kierowania; istota decyzji i sytuacje decyzyjne w instytucjach oświatowo-wychowawczych; fazy procesu decyzyjnego; algorytm podejmowania typowych decyzji; pozyskiwanie nauczycieli do współudziału w podejmowaniu decyzji; zasady efektywnego decydowania.

4. Style kierowania: pojęcie stylu kierowania; klasyfikacje stylów kierowania; sprawa zależności efektów pracy szkoły od stylu kierowania.

5. Główne obszary działalności dyrektora szkoły: 5.1. Kierowanie zespołem pedagogicznym; 5.2. Koordynowanie działalności organizacji uczniowskich; 5.3. Kierowanie działalnością administracyjno-gospodarczą szkoły; 5.4. Dyrektor szkoły a lokalne środowisko społeczne.

6. Diagnozowanie pracy szkoły jako funkcja kierownika: wzorce i kryteria oceny szkoły i dyrektora szkoły; systemowe badanie działalności szkoły; rodzaje kontroli; udział dyrektora w wizytacji szkoły; samoocena dyrektora i nauczycieli; praca badawcza dyrektora.

7. Wizytacja jako forma kierowania instytucjami oświatowo-wychowawczymi: wizytacja jako element realizacji polityki oświatowej i jako oddziaływanie regulacyjne zewnętrzne; rodzaje wizytacji; etapy działania wizytatora szkolnego; współzależność między wizytacją a jakością i doskonaleniem pracy szkoły; ocenianie nauczycieli i funkcjonowania szkoły jako całości.

8. Doskonalenie funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczej: istota twórczego kierownictwa i procesu innowacyjnego; postawy kierownika wobec innowacji; stwarzanie warunków sprzyjających twórczości nauczycieli.

9. Organizacja pracy własnej dyrektora: źródła sprawnej i niesprawnej organizacji pracy własnej dyrektora; struktura budżetu czasu jego pracy; metody usprawnienia organizacji pracy własnej dyrektora instytucji oświatowo-wychowawczej.

Z zarysu tematycznego wynika, iż mamy tu do czynienia z postulowaną silną korespondencją programu badawczego (zgodnego z wiedzą osiągniętą przez zorganizowane placówki badawcze) z programem kształ-

cącym (zawierającym rejestr informacji przeznaczonych dla podmiotu kształconego).[9]

Przedstawiony układ treści wskazuje, iż występuje tutaj konsekwentne zastosowanie dorobku ogólnej teorii organizacji i zarządzania do sytuacji występujących w instytucjach oświatowo-wychowawczych, zwłaszcza — w szkole. Zagadnienia związane z organizacją i funkcjonowaniem systemu zarządzania oświatą, wykraczające nieco poza ściśle rozumiane kierowanie placówkami oświatowo-wychowawczymi, wskazują na miejsce konkretnej instytucji w całym systemie oświatowym, co powinno być dobrym wprowadzeniem do pogłębionego rozumienia pozostałej problematyki. Pewne zastrzeżenie też może wywołać włączenie tutaj tematyki wizytacji. Wydało się to jednak celowe ze względu na następujące przesłanki: 1) wizytacja jest jedną z bardziej rozbudowanych form kierowania instytucjami oświatowo-wychowawczymi, a przy tym dobrze opracowaną teoretycznie; 2) dyrektor każdej instytucji oświatowo-wychowawczej aktywnie uczestniczy w procesie wizytacji; 3) nowe tendencje oświatowe wskazują coraz wyraźniej na rezygnowanie z wizytacji typu biurokratyczno-represyjnego na rzecz samokontroli i samooceny nauczycieli oraz współudział nadzoru pedagogicznego w doskonaleniu funkcjonowania wizytowanej instytucji.

Jeżeli zaprezentowane stanowisko w sprawie przedmiotu studiów „kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi" stanie się zachętą do pogłębionych refleksji poznawczych i podjęcia trudu opracowania choćby zarysu tego przedmiotu, cel tego artykułu zostanie w pełni osiągnięty. Przekonanie co do celowości wyodrębnienia „kierowania instytucjami oświatowo-wychowawczymi" z dyscypliny „organizacja i zarządzanie oświatą" opiera się nie tylko na przesłankach intencjonalnych, lecz także na pewnej znajomości przemian dokonujących się w rzeczywistości oświatowej, możliwości rozgałęzień występujących w teorii organizacji i zarządzania w kierunku jej konkretyzacji oraz pogłębiającego się dwustronnego procesu naukowego: specjalizacji i integracji teoretycznej.

[9] W. Śmid: Między programem kształcącym a programem badawczym, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1978, nr 1.

KAZIMIERZ MOROZ
TORUŃ

SYSTEMOWE UJĘCIE W PEDAGOGICE

I

Podjęte w tej pracy badania są próbą odpowiedzi na pytania: które pojęcia i zasady ogólnej teorii systemów (OTS) są najbardziej perspektywiczne dla refleksji pedagogicznej, jakie są możliwości i ograniczenia ich transpozycji w teorii i praktyce pedagogicznej.

W realizacji wymienionych prób osią konstrukcyjną poszukiwań jest rozróżnienie dwóch zakresów tendencji występujących w OTS: OTS jako „uniwersalna nauka", „filozofia nauki" i OTS jako systemowe ujęcie. Istotne i płodne dla pedagogicznej refleksji są pojęcia i zasady OTS jako systemowe ujęcia będące metodologicznym kierunkiem współczesnej nauki — tj. zastosowania metod systemowego podejścia i systemowej analizy. Wraz z tym zasadnicze dla naszych celów rozróżnienie: systemowe podejście jako ogólnonaukowy metodologiczny kierunek i systemowa analiza jako metodologia zorientowana na badanie problemów o praktycznym, stosowanym charakterze.

Wobec treściowej różnorodności badań systemowych i związanych z tym trudności ich zastosowań, dla skuteczności naszych poszukiwań, charakter tej pracy jest raczej próbą zrozumienia, postawienia pytań niż rozwiązywania problemów, jest tezową informacją o ich inwentaryzacji i penetracji (1,2,3).

II

Podstawowa zasada systemowego ujęcia — nie zastępuje ono i nie może zastępować refleksji wewnątrznaukowej w poszczególnych naukach — bywa, jak wiadomo, naruszana w pedagogice. W jej badaniach termin „system" stosowany jest często jako sam przez się zrozumiały. Rzadko są badane na przykład pytania: Czy w badanym zjawisku możliwy jest system? Jakim wymogom powinny odpowiadać wewnętrzne i zewnętrzne zależności systemu? Mechniczne przenoszenie „systemowości" w „gotowej postaci" bez systemowej analizy często nie podejmuje podstawowego pytania: Czy i o ile zjawiska pedagogiczne można zaliczyć do obiektów wymagających systemowego badania (4)?

Tymczasem, nienowa przecież idea całości integralnego podejścia w nauce w ogóle i w pedagogice — sformułowana w latach 1950—1960 jako OTS — może inspirować myśl i działanie pedagogiczne przede wszystkim dowodzeniem swojej naczelnej zasady, że systemowe podejś-

cie jest z natury interdyscyplinarne, ogólnonaukowe. Więc problem interdyscyplinarności w pedagogice. Istotny dla wszystkich nauk, ale o wyjątkowym znaczeniu dla pedagogiki ze względu na jej szczególnie interdyscyplinarny charakter. Jak więc może być realizowana metodami systemowego badania faktyczna, a nie pozorna interdyscyplinarność w związkach pedagogiki z innymi naukami? Jak te metody mogą wspierać przezwyciężanie izolacjonizmu i jednostronności naukowej w pedagogice? Próby zastosowania systemowej orientacji w badaniu związków socjologii i pedagogiki, na przykładzie ich stanu w badaniach radzieckich, ułatwiły uzasadnianie tezy, że żadna z nauk nie może dać bezpośredniej odpowiedzi na specyficzne problemy pedagogiki (5). Także hipotetyczna koncepcja filozoficznej syntezy umożliwiła systematyzację opisu i wyjaśniania merytorycznych i metodologicznych związków socjologii i pedagogiki (6). Zarys filozoficznych źródeł tych nauk pozwolił na weryfikację pogranicznych dyscyplin między socjologią i pedagogiką oraz ogólnometodologicznych i metodycznych tendencji w problemach badań socjologii i pedagogiki.

Płodne dane dla badania problemów interdyscyplinarności w pedagogice zawiera młody kierunek nauki — systemotechnika (9). Zwłaszcza jej niepokoje teoretyczne i dydaktyczne. Teoretyczne: Jakie mogą być zasady poznania zorientowane na całość, integrację wiedzy technicznej w warunkach rozwoju wąskich specjalizacji, gdy całość ich działań, jak i poszczególne podsystemy nie mają dziś jeszcze adekwatnego matematycznego opisu. Dydaktyczne: Cytowany podręcznik dla studentów starszych lat wyższych szkół technicznych szuka metod unikania niebezpieczeństw wąskich specjalizacji w procesie wdrażania do „systemowego ujęcia" współczesnego inżyniera (9. Część V). Czy, w określonych zakresach, nie zachodzi uprawniona analogia między sytuacją nauk politechnicznych i nauk pedagogicznych? Na przykład ich dyferencja i potrzeby systemowego ujęcia w płaszczyznach teorii i dydaktyki. W tym kontekście godny jest głębszej refleksji pogląd B.G. Ananiewa o wartościach, ale i zasadniczych niebezpieczeństwach pedagogicznych zastosowań w warunkach dyferencjacji nauk o człowieku (5, s. 41).

Zatem perspektywiczna jest weryfikacja hipotezy, że w procesach integracji i dezintegracji nauk dokonujących się w pedagogice zachodzi „krzyżowanie się" sposobów systemowego ujęcia jako ogólnonaukowego kierunku z zastosowaniem metod systemowej analizy jako metodologii zorientowanej na badania problemów o praktycznym charakterze". Oczywiście realizacja weryfikacji tego „krzyżowania się" jest możliwa jako stopniowe przybliżenia do jednoznaczności tego problemu w refleksji pedagogicznej. Wskazują na to na przykład alternatywne poglądy występujące w metodyce badań pedagogicznych: czy określone metody mogą być uprawnione do wyłączności ich stosowania, czy też ich wybór jest swobodny. I tak radzieckie poglądy o wyłączności metod głoszą

z jednej strony, że stosowane w pedagogice cybernetyczne podejścia i metody badania nie mogą być uznane jako „panaceum" na wszystkie trudności ... przeniesienie cybernetycznej teorii wymaga uwzględniania wielkości jakościowych specyficznych właściwości (5, s. 44), z drugiej — że trzeba uwolnić się od naiwnego poglądu, iż obserwowane jest tożsame, pokrywa się z rzeczywistym, trzeba uwolnić się od naturalistycznego pojmowania indywidualności człowieka. Podkreśla się mianowicie, że dla poznania prawidłowości w pedagogice znacznie więcej mogą dać teoretyczne schematy i modele aniżeli obserwacja zewnętrznej realności (6, s. 104). Można przyjąć ten pogląd jako perspektywiczny, jeśli zważyć, że dla współczesnych badań naukowych widzieć coraz częściej znaczy wiedzieć, że ograniczanie się do tego, co bezpośrednio widać, znaczy być ślepym. Podnoszone są także sprzeciwy wobec poglądów na swobodę doboru metod: każde konkretne badanie w swej „naturze" dysponuje tylko określonymi metodami. Pogląd, że dysponujemy zawsze nieograniczonymi możliwościami w wyborze metod, jest nieuzasadniony (5, s. 45).

Jakie więc są dalsze możliwości i ograniczenia zastosowań OTS w pedagogice z uwzględnieniem jej specyfiki? Sama OTS podkreśla wieloznaczność odpowiedzi na pytanie: co to znaczy, że dany obiekt jest systemem na przykład dla ekonomisty, socjologa, inżyniera (A. I. Ujemow, W. N. Sadowski i in. (2). Można więc założyć, że specyficzne potrzeby pedagogiki jako dyscypliny naukowej nie mogą być rozwiązywane przy pomocy „teorii" (OTS) w ścisłym tego słowa znaczeniu. Na przykład Ph. H. Coombs w „systemowej analizie" zagadnień kształcenia w świecie współczesnym modyfikuje ją, nie podejmuje jej w sensie metod badania matematycznego (7, s. 15).

Istnieje jednak pilna potrzeba podwyższania przy pomocy „teorii systemów" stopnia abstrakcji wiedzy pedagogicznej dla skuteczniejszego wnikania w zjawiska wychowawczej działalności, która jest obiektem nauk pedagogicznych jako całości. Jakie są możliwości i trudności tej „abstrakcji" przy pomocy metod analizy systemowej?

Optymistyczne jej możliwości upatruje się na przykład w obiektywnym i dialektycznym charakterze faktu wychowania, w wysokim stopniu abstrakcji tzw. „ujęcia pedagogicznego" wyrażonego w formule „dydaktyczno-wychowawcze wzajemne oddziaływanie", w kategoriach „nauczanie—wychowanie—kształcenie", w zawartych w pedagogice tendencjach integracji z innymi naukami, w czym „nie ustępuje ona cybernetyce" (8).

Dla inspiracji naszego problemu w wymiarach umiarkowanego optymizmu heurystyczne znaczenie mogą mieć dane OTS, gdy dąży ona do zdefiniowania samego pojęcia „system" (2).

Kwestionuje się klasyczne określenie systemu jako zbioru elementów wzajemnie na siebie oddziałujących. W definiowaniu wyróżnia się sto-

sowanie kategorii: przedmiot, cecha, relacja (2, s. 60 i n.). Przedmioty bowiem, między którymi istnieje relacja, mogą tworzyć system lub nie. Same przedmioty i relacje między nimi są warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym dla powstania systemu. Warunkiem wystarczającym jest wprowadzenie kategorii — cecha. Przedmioty i relacje między nimi tworzą system, gdy w relacjach występują cechy, które wyznaczają typ systemu. To cechy relacji (np. zwrotność, symetryczność, przechodniość, a głównie funkcjonalność) tworzą system, a nie cechy przedmiotów i same relacje.

Podkreśla się, że klasyczna definicja systemu nie obejmuje pojęcia organizacji. Przecież nie każde współdziałanie prowadzi do powstania organizacji, a tym bardziej do jej zachowania; w pojęciu organizacji zawarty jest sens ukierunkowania, celowości współdziałania, czego w definicji tej nie ma (2, s. 43 i n.). W rezultacie analizy pojęć: funkcja organizacyjna (stosunek elementu do systemu) i celowość organizacji (kierunkowość i stałość procesu — zachowanie systemu i jego funkcji), osiągnięte być może zdefiniowanie samego pojęcia organizacji, które wzbogaca wyjaśnianie pojęcia systemu. Mianowicie: to tylko taki zespół zjawisk, w którym cechy tych zjawisk powodują ich funkcjonowanie i rozwój.

Swoiste znaczenie dla ujęcia systemowego w refleksji pedagogicznej może mieć także wyróżnienie poglądów O. Langego na koncepcje systemowe z jego książki „Całość i rozwój w świetle cybernetyki" (2, s. 354). Lange w analizie „elementu działającego" podkreśla, że element powinien wykazywać aktywność wewnętrzną, dlatego nie mówi on po prostu o elemencie, lecz o elemencie działającym.

Przedstawione przykłady propozycji OTS, wynikające z precyzowania treści pojęcia: system, stanowiły w naszym doświadczeniu pedagogicznym potencjały dla reinterpretacji izolacyjnego ujmowania w refleksji pedagogicznej klasycznych komponentów „systemu wychowania" jako cel—zadania—zasady—środki—wyniki. Umożliwiały zdobywanie logicznych podstaw dla analizy systemów pedagogicznych na przykład J. F. Herbarta i J. Deweya, systemów wychowania J. Korczaka i A. Makarenki. Pozwalały na próby systemowej analizy środków wychowania integrujących właściwości zgodne z ideałem wychowania. Próby te wykazują, że różnorodność stosowanych form i środków w procesie wychowania oraz ich relacje wcale nie oznaczają systemowości tego procesu. Otwartym problemem jest określenie cech tych relacji. Czy i o ile zawierają one, w jakich warunkach mogą zawierać zasadnicze wartości, które integrują środki wychowania instrumentalnymi, a przede wszystkim kierunkowymi właściwościami specyficznymi dla socjalistycznego ideału wychowania. Jest to pewna perspektywa dla przezwyciężania pozorów w badaniach rzeczywistości procesu wychowania socjalistycznego na rzecz podwyższania prawomocności tych badań.

III

Ukazany zarys możliwości i trudności zastosowań OTS w refleksji pedagogicznej obejmuje jej dwie strony: myśl pedagogiczną jako teorię wychowania i praktykę oddziaływania wychowawczego. Zarys ten w postaci hipotetycznej uświadamia wielkie „rozwarcie nożyc" między OTS a pedagogiką, w transpozycji danych między nimi. Nie podejmując obecnie analizy stanu realizacji naszego problemu w Polsce możemy na podstawie tego zarysu zasadnie dowodzić, że zmniejszanie zaznaczonego „rozwarcia nożyc" wymaga długotrwałych i żmudnych wysiłków. Wymaga dowartościowania roli myślenia w kategoriach ogólnych, dociekań, rozumowań, sprawdzania w płaszczyźnie teorii i praktyki wychowania.

W tworzeniu pedagogicznej metodologii transponowania danych OTS, a także innych, znaczące może być uwzględnienie ograniczeń i trudności występujących w samej OTS, gdy podejmuje ona próby zdefiniowania pojęcia „system". Podkreśla się bowiem, że OTS może być przydatna do opisu obiektów jako „systemów" tylko wtedy, gdy... Eksplikat (wyjaśnienie — A.U.) odpowiada eksplikandowi (temu, co podlega wyjaśnieniu — A. U.) w taki sposób, by można go było używać zamiast tego ostatniego (2, s. 54). Dla doskonalenia więc procedury transponowania danych do pedagogiki istotne jest dopracowywanie się tego „sposobu" stosowania określonych danych (eksplikat) pozwalających pełniej ukazać treść odpowiednich niesprecyzowanych pojęć w pedagogice (eksplikand). Pomimo że eksplikacja najogólniej biorąc, jako zasada wyjaśniania w badaniu naukowym, jest stosowana w pedagogice, ale pełniejsze uświadomienie jej roli w procesie badawczym ma perspektywiczny walor. Zwłaszcza jako sposób rozwijania jakiegoś pojęcia, które jeszcze nie jest w pełni ścisłe (przykłady poprzednio przedstawione) i doprowadzanie go do coraz wyższego stopnia naukowej prawomocności. Dlatego godne penetracji są źródła zasady eksplikacji, którą jej inicjator R. Carnap (ur. 1891 r.) określał jako zamianę intuicyjnego pojęcia pojęciem ścisłym (10). Pedagogika jest zainteresowana zasadą, a szczególnie metodą eksplikacji, aby proces transpozycji danych z innych nauk, m. in. OTS, był naukowo uzasadniany.

Potrzeba modyfikacji tej metody w badaniach pedagogicznych jak i w innych naukach społecznych wskazuje, że — jak założyliśmy na wstępie — transpozycja danych OTS na teren pedagogiki nie może być dokonywana w wymiarach „teorii" w ścisłym tego słowa znaczeniu, jako „uniwersalnej nauki", lecz jako systemowe ujęcie, systemowa analiza, jako metodologia, zorientowana na badanie problemów o stosowanym charakterze. Dlatego modyfikowana metoda eksplikacji w propozycjach naszego badania posługiwała się sposobem—pytaniem: o ile istotne cechy treści pojęcia „system". mogą być pomocne w wyjaśnianiu różnych właściwości zjawisk pedagogicznych.

W tej złożonej sytuacji badawczej trzeba zaznaczyć, że retrospekcja niektórych poszukiwań wskazuje, iż pozostają one czasem w odosobnieniu, bez warunków kontynuacji, dialogu (11). Oczywiście powody tego mogą być różnorodne. Na przykład trendy intelektualnej mody, doraźność organizacji badań, odznaczających się niecierpliwością liczącą od razu na „wielkie odkrycia", „szerokie uogólnienia" bez systematycznej wszechstronnej penetracji i inwentaryzacji problemu.

Ale niezależnie od interpretacji przedstawionego stanu rzeczy może być obroniony pogląd, że nawet gdy nie uzyskujemy bezpośrednich, finalnych wyników transpozycji danych: OTS — pedagogika, w procesie systematycznych wysiłków, mogą być osiągane płodne inspiracje dla logizacji i „formalizacji" badań pedagogicznych, dane dla podnoszenia wiarogodności dociekań w zakresie praktyki wychowawczej. Jako uprawniony bowiem może być przyjęty pogląd, że próby zbadania systemowych ujęć w pedagogice nie mogą być ograniczane tylko do tego, czym one są w obecnym stanie, ale ujmowane perspektywicznie — czym one mogą się stać w przyszłości.

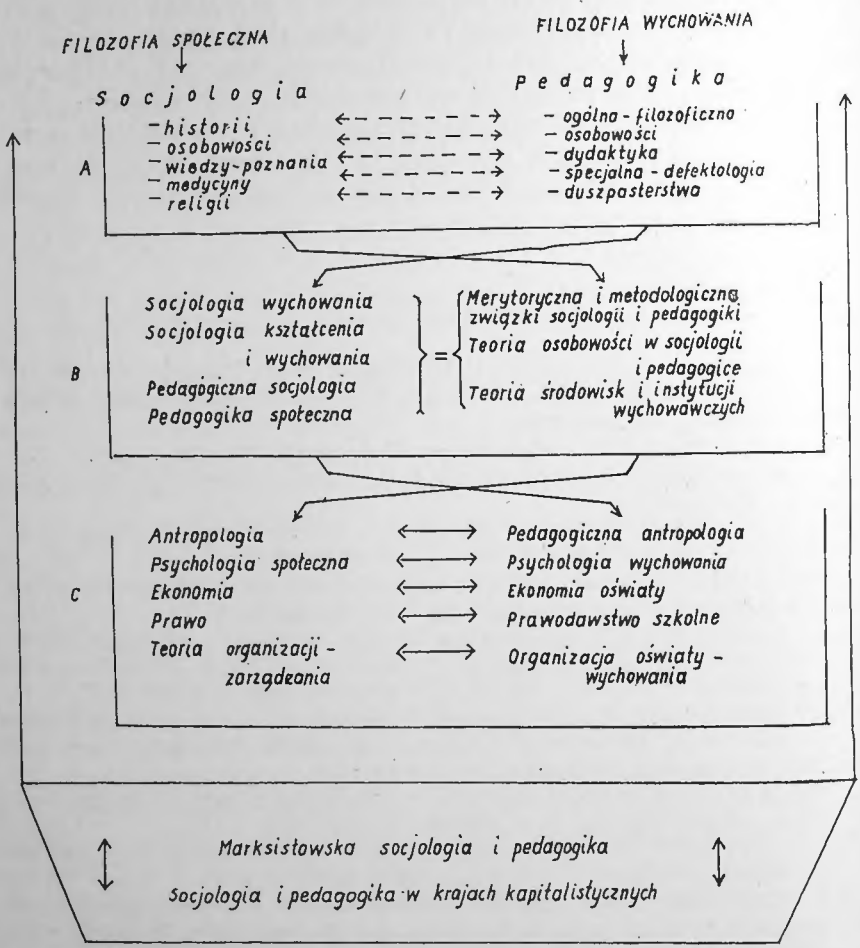
LITERATURA

1. A. RAPOPORT: Ujęcia ogólnej teorii układów. *Studia Filozoficzne* 1/1963.
   W. G. AFANASJEW: Naukowe zarządzanie społeczeństwem (próba badania systemowego). Warszawa 1976.
   G. I. KLIR (red.): Ogólna teoria systemów. Warszawa 1967.
2. E. KYPARISIS, tłum.: Problemy metodologii badań systemowych. Praca zbiorowa. Warszawa 1973.
3. I. W. BLAUBERG, W. N. SADOWSKI, E. G. JUDIN: Filosofskij princip sistiemnosti i sistiemnyj podchod. *Woprosy Filosofiji* 8/1978.
4. F. F. KOROLEW: Sistemnyj podchod i wzmożnosti jego primienienija w piedagogiczeskich issledowanijach. *Sowietskaja Piedagogika* 9/1978.
5. K. MOROZ: Metodologiczne aspekty związków socjologii wychowania i pedagogiki w czasopiśmie „Sowietskaja Pedagogika" w latach 1960—1970. Actae Universitatis N. Copernici. *Socjologia Wychowania* tom 2, Toruń 1978.
6. K. MOROZ: Środowiska i instytucje wychowawcze. Socjologia i pedagogika w czasopiśmie „Sowietskaja Pedagogika" w latach 1960—1975, Toruń 1978. Raport — PAN Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa.
7. PH. H. COOMBS: Krizis obrazowanija w sowremiennom mire. Sistemnyj analiz. Tłum. z angielskiego, red. G. E. Skorowa, Moskwa 1970.
8. N. CZAKAROW: Integrirujuszczije tendenciji w pedagogike. Międzynarodowy Kongres, Warszawa 4—9 września 1969 r. (teksty powiel.).
   N. CZAKAROW: Makarenkos Erziehungssystem als Untersystem der Sowjetischen Gesellschaft, w: A. S. Makarenko und die Sowietische Pädagogik seiner Zeit. Marburg 1972.
9. R. E. MACHOL (red.): Systemengineering hand book. New York 1964; tłum. rosyjskie A. W. Szilejko (red.): Sprawocznik po sistiemotechnikie, Moskwa 1970.
10. R. CARNAP: Itroduction to symbolic logic and its application. N.Y. 1958.
    R. CARNAP: Znaczenije i nieobchodimost', tłum. ros. Moskwa 1959.

A. I. UJEMOW: Indukcija i analogija. Iwanowo 1956.
T. PAWŁOWSKI: Pojęcia i metody współczesnej humanistyki. Część I. Rozdział II: Eksplikacja. Ossolineum 1977.
11. K. MOROZ: Systemowe ujęcie w doświadczeniu pedagogicznym wychowawców klas szkolnych, w: Współczesne innowacje w systemie oświaty i wychowania, red. R. Miller, *Studia Pedagogiczne* XXXVIII, Ossolineum 1976.

Załącznik

Schemat 1



JERZY MATERNE
TORUŃ

SYSTEMOWOŚĆ WYCHOWANIA W ŚWIETLE DANYCH EMPIRYCZNYCH

I. STAN POGLĄDÓW NA SYSTEM WYCHOWANIA W PEDAGOGICE POLSKIEJ

1. Określenie „system" nie jest w pedagogice nowe. W różnym znaczeniu posługiwano się nim prawie od samych początków istnienia pedagogiki. W początkowej fazie rozwoju pedagogiki odnoszono to określenie do zwartych koncepcji pedagogicznych funkcjonujących w praktyce lub teorii pedagogicznej. W ten sposób opisywano, analizowano na przykład system pedagogiczny Herbarta, Deweya.

2. Z czasem, od lat przedwojennych, zaczęto używać określenia „system wychowania". Określenie to oznaczało pewien praktycznie doświadczany kompleks zabiegów wychowawczych zespolony jedną konsekwentną ideą pedagogiczną. W tym znaczeniu np. określano system wychowawczy Korczaka, opiekuńczo-wychowawczy Babickiego czy pewne zabiegi wychowawcze najróżniejszych szkół.

W latach powojennych, kiedy to w nowych warunkach ustrojowych silnie odczuwano potrzebę wychowania młodzieży „po nowemu", rozpowszechniło się określenie „system wychowania" — dla oznaczenia prób doświadczania, poszukiwania zwartych koncepcji praktycznego wychowania przez najróżniejsze instytucje opiekuńczo-wychowawcze. Wzorcem w konstruowaniu takich prób był wtedy bardzo często system wychowawczy A. Makarenki. W tym okresie termin „system wychowania" przeszedł do codziennego języka pedagogicznego, jednak nie odpowiadało temu dokładniejsze rozumienie jego desygnatów. Najczęściej używano go zamiennie z terminem „wychowanie" odnoszonym do konkretnych instytucji wychowujących. Na przykład nie mówiono „wychowanie szkolne", lecz „system wychowawczy szkoły" itp. Włączenie określenia „system wychowania" do codziennego, czynnego języka pedagogicznego miało także konsekwencje w jego naukowym użyciu. Na terenie nauki zaczęto się nim posługiwać jako terminem pierwotnym, powszechnie i samym przez się zrozumiałym. Pojęcia „system wychowania" zaś nie poddawano w tym czasie osobnej, naukowej refleksji.

3. Stan ten uległ pewnej zmianie na przełomie lat sześćdziesiątych, kiedy to do pedagogiki zaczęły przenikać pierwsze informacje z teorii organizacji i ogólnej teorii systemów. Kontynuowane w tym okresie badania nad poszukiwaniem jak najskuteczniejszych sposobów pracy wychowawczej instytucji oświatowo-wychowawczych (głównie szkoły) zaczęły posługiwać się w sposób świadomy pojęciem „system wychowania" oraz podejmować próby zastosowania do analizy i konstrukcji systemów wychowania pojęć ogólnej teorii systemów i naukowej teorii organizacji.

Badania prowadzono w dwóch zasadniczych kierunkach. Pierwszy to naukowe eksperymentowanie pedagogiczne w zakresie konstruowania systemu wychowawczego instytucji (szkoły). Przykładem są tu prace A. Lewina (7) i H. Muszyńskiego (18). Drugi zaś to próby poszukiwania systemowości wychowania w doświadczeniu pedagogicznym nauczycieli wychowawców. Ten kierunek reprezentowany był przez K. Moroza (14, 15).

4. Pierwsze próby systemowego podejścia badawczego nie tyle wyjaśniają istotę systemu wychowania, ile stwarzają silniejsze zapotrzebowanie na takie wyjaśnienie. Wstępną odpowiedzią na to zapotrzebowanie jest pojawienie się w latach 1970—1971 pierwszych generalizacji twierdzeń dotyczących systemu wychowania — w 1970 r. opublikowana zostaje książka A. Lewina „O systemie wychowania", a w 1972 r. ukazuje się studium H. Muszyńskiego pt. „Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły" (8, 19). Stanowiska autorów wobec pojmowania systemu wychowania są bardzo podobne. Uznają oni, że system wychowania to wewnętrznie celowo zorganizowana praca wychowawcza konkretnej instytucji wychowującej, zespolona jedną określoną ideą wychowawczą. System tak pojęty jest według autorów charakterystyczny tylko dla niektórych instytucji — tylko tych, które posiadają nauczycieli—wychowawców o wysokim poziomie i aspiracjach pedagogicznych (8, 19). W stanowiskach tych, które określić można jako prakseologiczne, w znacznej mierze pomijane są warunki życia społecznego wyznaczające istotne cechy systemu wychowania, a wyjaśnienie systemu wychowania ma jeszcze charakter intuicyjny, nie poparty ważącymi dowodami rzeczowymi. Zachodziła więc pilna potrzeba wyjaśnienia systemu wychowania przy pomocy danych empirycznych i także przy pomocy dowodów ogólnej teorii systemów (OTS).

5. W zakresie empirycznego wyjaśniania systemu wychowania interesujące przesłanki zawarte są w pracach Zespołu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zespół ten, kierowany przez profesora S. Kowalskiego, w badaniach nt. systemu wychowania w typowych środowiskach (5) integrował poszukiwania empiryczne kilku zespołów ze środowiska łódzkiego, gdańskiego, poznańskiego (zespół S. Kowalskiego), toruńskiego.

W zespole dopracowano się też pewnych prób uogólnionego wyjaśniania systemu wychowania.

Wymienić tu trzeba przede wszystkim ujęcie S. Kowalskiego, które ze względu na podstawy dociekań i argumentacji można określić jako stanowisko socjologiczne. S. Kowalski traktuje system wychowania szeroko — jako podsystem, komponent systemu społecznego. System wychowania w tym ujęciu nie jest cechą funkcjonowania pojedynczych instytucji wychowawczych, lecz istnieje obiektywnie (niezależnie od indywidualnych jednostek) jako układ działań wyspecjalizowany w realizacji celów wychowawczych społeczeństwa. Wychowawcze funkcjonowanie

poszczególnych instytucji stanowi integralny komponent systemu wychowawczego. System wychowawczy funkcjonuje na 3 szczeblach życia społecznego: na szczeblu najszerszym, ogólnospołecznym, jako globalny system wychowania, na szczeblu poszczególnych środowisk lokalnych, jako środowiskowy system wychowania, oraz na szczeblu pojedynczych instytucji, jako system wychowawczy instytucji. System wychowania jako integralny układ systemu społecznego jest sprzężony z całym systemem społecznym. Warunki życia społecznego determinują jego funkcjonowanie, ten zaś ma swój udział w doskonaleniu całości życia społecznego (6). Socjologiczne rozumienie i wyjaśnianie systemu wychowania, jak widać, jest całkowicie przeciwne prakseologicznemu rozumieniu systemu wychowawczego. Walorem tego stanowiska jest oparcie wywodu na konkretnych danych empirycznych oraz to, że ujmuje ono system wychowania szeroko jako komponent systemu społecznego. Natomiast pewną jego słabością jest sprowadzenie systemu wychowania do struktury (a nawet sieci) formalnych instytucji funkcjonujących wychowawczo, bez uwzględnienia możliwości oddziaływania wychowawczego w ramach systemu nieinstytucjonalnych, nieformalnych, a zorganizowanych zjawisk społecznych, oraz niewystarczające odnoszenie wyjaśnień do twierdzeń OTS.

Obok stanowiska socjologicznego na terenie zespołu wyodrębnia się stanowisko uniwersalistyczne, które próbuje przezwyciężyć sprzeczności między stanowiskiem prakseologicznym i socjologicznym. Autorem tego stanowiska jest A. Kamiński. System wychowawczy rozumiał on jako układ, który może być rozpatrywany zarówno w skali pojedynczej instytucji, jako wytwór świadomej pracy wychowawców, jak i jako układ instytucji funkcjonujących wychowawczo w całym społeczeństwie (1). Stanowisko to wskazuje wprawdzie na teoretyczną możliwość znalezienia wspólnej płaszczyzny dla prakseologicznego i socjologicznego rozumienia systemu wychowania, jednak nie wyjaśnia i nie przezwycięża zasadniczych sprzeczności tych ujęć. Stanowisko uniwersalistyczne, podobnie jak socjologiczne i prakseologiczne, traktuje system wychowania dość formalistycznie, jako układ świadomych i zinstytucjonalizowanych oddziaływań wychowawczych, a więc będących bezpośrednim wytworem szerzej lub węziej podjętej pracy wychowawczej.

Uzupełnieniem powyższych wyjaśnień są hipotezy przedstawiane w pracach innych członków zespołu (11, 12, 16, 23). Wskazują one na możliwość traktowania systemu wychowawczego nie jako formalnego układu pracy wychowawczej poszczególnych instytucji czy wszystkich instytucji aktualnie funkcjonujących wychowawczo, na zasadzie świadomie założonych i obowiązujących norm, lecz jako naturalnego układu oddziaływań zamierzonych i spontanicznych, uporządkowanych i scalonych prawidłowościami rozwoju społecznego (11, 16). W tym rozumieniu należałoby odróżnić od siebie dwa pojęcia systemu wychowawczego. Jedno

to szerokie pojęcie systemu, jako naturalnych, ale uporządkowanych prawidłowościami rozwojowymi i scalonych jednolitą ideą pedagogiczną oddziaływań wychowawczych. Drugie, węższe, odnoszące się jedynie do świadomie organizowanych oddziaływań to pojęcie systemu pracy wychowawczej (11). Do systemu pracy wychowawczej dałoby się zastosować wiele twierdzeń prakseologicznych stanowisk, a przede wszystkim to, że system pracy wychowawczej jest bezpośrednim wytworem wychowawców, i to, że nie każda instytucja posiada system pracy wychowawczej. Natomiast nie dałoby się tych twierdzeń odnieść do szeroko pojętego systemu wychowawczego, który jako wielopokoleniowe doświadczenie wychowawcze jest wynikiem stopniowego „kształtowania się systemu wychowawczego" (11).

Wszystkie powyższe poszukiwania wymienionego uprzednio zespołu, aczkolwiek nie zawsze formalnie odnotowane, niewątpliwie znalazły swoje odzwierciedlenie także w procesie doskonalenia stanowisk prakseologicznych.

W 1976 r. ukazuje się podręcznik H. Muszyńskiego pt. „Zarys teorii wychowania", w którym jedna obszerna część została zatytułowana „System wychowania". Autor podręcznika daje w niej znacznie rozszerzony i pogłębiony wywód pojęcia systemu wychowania. Za system wychowania, podobnie jak uprzednio, uznaje wewnętrznie całościowo spójną organizację świadomych działań wychowawczych pobudzającą integralny rozwój osobowości wychowanka. System ten jednak nie funkcjonuje autonomicznie, lecz działa zawsze na podłożu określonego układu społecznego i nadaje mu charakter wychowawczo celowy. Tak pojęty system wychowania aktualizuje się w różnej skali: ogólnospołecznej, środowiskowej i instytucjonalnej. Całościowy, a więc systemowy charakter wychowania wynika głównie z holistycznych właściwości osobowości ludzi. Osobowości ludzkie są zarówno przedmiotem działań wychowawczych, jak i celem wychowania i jako takie funkcjonują integralnie, całościowo. Jeżeli więc osobowość ma się integralnie rozwijać, to musi być także integralnie stymulowana. Czynnikiem integrującym osobowość ludzi w toku zróżnicowanych interakcji społecznych są pełnione przez człowieka role społeczne. Wychowanie większej liczby osób może dokonywać się tylko w formach zinstytucjonalizowanych, a więc poprzez instytucjonalne systemy wychowawcze. Stąd ten rodzaj systemu wychowawczego ma szczególne znaczenie, a jego tworzenie powinno być zadaniem każdej szkoły. Tworzenie systemu wychowawczego jest złożonym, wieloetapowym procesem. Składają się nań następujące etapy:

I. Określenie końcowych efektów funkcjonowania systemu — sprecyzowanie celów wychowawczych;

II. Ustalenie właściwości materiału, który zostanie poddany celowemu przetwarzaniu, tzn. dokonanie charakterystyki stanu osobowości wychowanków oraz możliwości ich rozwoju;

III. Sprecyzowanie technologii przetworzeń poprzez określenie procesów osobotwórczych;

IV. Wyłonienie zadań realizacyjnych dla wychowawców;

V. Utworzenie komórek realizacyjnych — zorganizowanie wychowawców w grupy;

VI. Sprzężenie wszystkich elementów systemu za pomocą sieci informacyjnej oraz komórki zarządzającej (20).

Jak widać, system wychowawczy w powyższym rozumieniu jest wyraźnie układem pracy wychowawczej instytucji. Jest on nie tyle naturalnie funkcjonującym, obiektywnie istniejącym układem, ile raczej postulatem, normą, układem zadanym. A więc wywody powyższe, posługując się argumentami psychologicznymi, cybernetycznymi, prakseologicznymi, nie wyjaśniają, czym rzeczywiście jest system wychowawczy, a wyjaśniają, czym powinien być, jako układ pracy wychowawczej. Całość wywodów natomiast jest raczej pewną koncepcją systemu wychowania.

Rozszerzone i częściowo zmienione zostało także stanowisko A. Lewina w publikacji z 1978 r. pt. „Tworzenie systemu wychowawczego w szkole" (9). Autor tej publikacji ujmuje system wychowania jako pewien rodzaj systemu społecznego. W związku z tym przypisuje systemowi wychowania cechy znamienne (według autora) dla większości systemów społecznych. Za cechy takie uznaje: dynamizm, otwartość, samoorganizację. System wychowania jako rodzaj systemu społecznego ma 3 zakresy: globalny układ życia społecznego jako makrosystem wychowawczy; lokalny, czyli środowiskowy system wychowania, oraz system wychowawczy pojedynczej placówki, jako mikrosystem wychowawczy. Oczywiście najważniejszy dla wychowania jest według autora mikrosystem wychowawczy, któremu w swoich rozważaniach poświęca też najwięcej uwagi. Mikrosystem nie jest autonomiczny. Stanowi on organiczną część markosystemu i z tego powodu kształtuje się zarówno pod wpływem czynników lokalnych, jak i globalnych. Mimo takich wpływów systemy wychowawcze pojedynczych instytucji nie są kopiami jednego wzorca, lecz mają swoją specyfikę. Według A. Lewina wyraża się ona w zróżnicowanym układzie poczynań wychowawczych zmierzających do wartości charakterystycznych dla społeczeństwa socjalistycznego. Mikrosystem jako zintegrowane doświadczenie wychowawców jest urzeczywistnieniem konkretnych koncepcji pedagogicznych. Ma swoją strukturę. Jego elementami są: treści kształcenia i wychowania, formy organizacyjne, czynności i techniki wychowawcze, zewnętrzne atrybuty systemu. Siłami, które tworzą system wychowawczy, są nauczyciele, uczniowie, rodzice oraz instytucje pozaszkolne. Ma on też swoje etapy rozwoju. Są nimi: wybór naczelnego wątku, narastanie systemu, modyfikowanie i uzupełnianie elementów systemu oraz integrowanie elemen-

tów systemu. Ten ostatni etap ma także swoje podetapy: rozproszenia, koordynacji, kooperacji pozytywnej i pełnej integracji (9).

Podobnie jak poprzednie i to ujęcie w swojej zasadniczej części jest bardziej prakseologiczną koncepcją systemu pracy wychowawczej szkoły niż zobiektywizowanym wywodem wyjaśniającym istotę systemu wychowawczego jako układu społecznego. Wymienia się wprawdzie, że system wychowania znamionują te same cechy specyficzne, które charakteryzują wszelkie systemy społeczne (dynamizm, otwartość, samoorganizacja), jednak nie zostało to bliżej wyjaśnione. Dwie z tych cech (dynamizm i samoorganizacja) można przypisać wszystkim systemom biologicznym. Trzecią zaś (otwartość), gdyby pojmować jako zdolność do przejmowania z zewnątrz wpływów, także w zakresie zasadniczych idei wychowawczych, nie można by przypisać tak uznanym systemom ideowo-hermetycznym, jakim jest system Korczaka czy nawet Makarenki. Systemy te wskazywałyby na wręcz przeciwną właściwość (hermetyczność) systemu wychowania.

Gdyby natomiast cechy te pojmować jako zdolność do przejmowania z zewnątrz sygnałów i modyfikowania według nich funkcjonowania układu, to nie byłaby to cecha specyficzna dla systemów społecznych, ale charakteryzująca wszystkie układy biologiczne adoptujące się do zewnętrznych warunków.

Tego rodzaju niejasności, jak wspomniano już uprzednio, są charakterystyczne dla całości wiedzy pedagogicznej o systemie wychowania. Nic więc dziwnego, że pozytywnych twierdzeń o tym, czym jest system wychowania, ciągle jeszcze jest niewiele. Można je właściwie sprowadzić do kilku hipotez:

1. W szeroko pojętym układzie życia społecznego funkcjonuje pewien całościowy układ wychowawczy, który można określić jako system wychowania;

2. Układ ten różnicuje się terytorialnie tworząc kilka typów systemu — system globalny, lokalny i instytucjonalny;

3. Postać systemową może też przybierać praca wychowawcza instytucji.

Nie ma jednak pewności, czy powyższe hipotezy znajdą swoje pełne uzasadnienie. Nie ma bowiem, jak dotąd, wystarczających danych do pełnego stwierdzenia, że wychowanie funkcjonuje systemowo. Nie ma też pewności, czy terytorium (kraj, środowisko lokalne, teren pojedynczej instytucji) jest czynnikiem integrującym wychowanie w jednolitą całość. Stosunkowo najwięcej wiadomo o systemie pracy wychowawczej instytucji, choć i ta wiedza nie jest wystarczająca, gdyż oparta jest bardziej na twierdzeniach prakseologicznych niż na twierdzeniach specyficznie pedagogicznych.

Stąd też większość podstawowych problemów systemu wychowania to problemy otwarte. Ogólnie można je określić jako problemy istoty, na-

tury systemu wychowania. Do najważniejszych zdają się należyć następujące:

W jakich obszarach wychowania występują układy systemowe?
Jakie są właściwości tych układów? Jaka jest ich struktura?
Jakie są prawidłowości ich powstawania, funkcjonowania, rozwoju?
W jakich związkach pozostają z układami pozawychowawczymi?

Rozwiązanie powyższych problemów, a co za tym idzie — wyjaśnianie istoty systemu wychowania, stawia teorii wychowania zadania sięgania do najbogatszych źródeł wiedzy. Mogą nimi być: ogólna teoria systemów, opisy systemów pedagogicznych i wychowawczych funkcjonujących w przeszłości, aktualna rzeczywistość wychowawcza w jej naturalnej postaci. Szczególnie wiele o naturze systemu wychowania funkcjonującego w aktualnych warunkach społecznych można się dowiedzieć z analizy samej rzeczywistości wychowawczej. Dalsza część artykułu przedstawia właśnie próbę analizy systemowości wychowania na podstawie danych z badań empirycznych.

II. ZAŁOŻENIA ANALIZY SYSTEMOWOŚCI WYCHOWANIA

W podjętej próbie zamierzono, bez sugerowania się utartymi poglądami, poszukiwać systemowości w konkretnych oddziaływaniach wychowawczych. Zamiar ten wymaga wstępnego określenia istotnych cech systemu, które umożliwiłyby wyodrębnienie w wychowaniu układów systemowych. Pomocą w tym może być ogólna teoria systemów (OTS). W pracach OTS zawarte są opisy badań systemowych oraz porównania badań i teorii systemów z różnych dyscyplin naukowych (21). Lektura tych prac wykazuje, że w otaczającej nas rzeczywistości występuje wiele różnych systemów o bardzo różnej naturze. Różnice te są niekiedy tak duże (np. systemy biologiczne i geomorfologiczne czy społeczne i fizyczne), że niemożliwe jest używanie teorii systemu jednej dyscypliny do wyjaśniania systemów będących przedmiotem badań innych dyscyplin (21). Jednocześnie OTS wskazuje na to, że wszelkie układy określane jako systemy charakteryzują się bardzo ogólnymi cechami wspólnymi. W układach takich muszą występować różne elementy oraz pewne relacje między nimi tworzące uporządkowaną strukturę. Nie jest to jednak właściwość wystarczająca dla uznania układu za system. System to układ stanowiący spoistą całość. Co stanowi, że system jest taką wyodrębniającą się całością? Kazimierz Moroz wskazuje, że dla pedagogiki ogromnie płodna jest propozycja definicji systemu zawarta w pracy A. I. Ujemowa (22), a ujmuje ją w sposób następujący: „Przedmioty i relacje między nimi tworzą system, gdy w relacjach występują cechy, które wyznaczają typ systemu" (17). Można przyjąć, że głównymi elementami systemu wychowawczego są: osoby oddziałujące wychowawczo (podmioty wychowujące), osoby podlegające oddziaływaniom (przedmio-

ty wychowania), szeroko pojęte środki wychowania (sposoby wychowania, środki szczegółowe). Między tymi elementami zachodzą najróżniejsze relacje. Na przykład wychowawca konstruuje określone środki wychowawcze, te oddziałują z kolei na wychowanka, wychowanek natomiast odrzuca lub przyjmuje oddziaływania, wywiera nacisk na wychowawcę lub poddaje się mu. Relacje powyższe mogą cechować się określonym kierunkiem, określoną ideologią wychowawczą. I ta właśnie cecha zdaje się decydować, że określona struktura oddziaływań wychowawczych ma postać systemową. To przecież uznane systemy wychowawcze na przykład Korczaka czy Makarenki wyróżniają się właśnie, jako całości, określoną ideologią pedagogiczną cechującą relacje między wychowawcą, wychowankiem, środkami wychowania.

Uzasadnione wydaje się więc przyjęcie założenia, że podstawą analizy systemowości wychowania powinny być dwie następujące właściwości: struktura elementów i relacji między nimi oraz ideologia wychowawcza (kierunek) oddziaływań. Analiza systemowości wychowania musi więc polegać na wyodrębnianiu w konkretnej rzeczywistości wychowawczej układów oddziaływań wychowawczych cechujących się powyższymi właściwościami oraz na próbie określania dalszych cech tych układów. By tego dokonać, trzeba określić przedmiot analizy.

Najogólniej można przyjąć, iż przedmiotem analizy winny być oddziaływania wychowawcze. Przedmiot taki wyznacza jednak zbyt szeroki zakres analizy. Słuszniej jest więc zawęzić ten przedmiot do oddziaływań wychowawczych dokonujących się w konkretnej instytucji. Bardzo przydatna, głównie ze względu na jej typowość i powszechność, jest szkoła podstawowa. W szkole przedmiotem analizy może stać się albo wyłącznie planowo zorganizowana praca wychowawcza, albo też całość pracy szkoły, jako źródło przemian wychowawczych uczniów. Intencja analizy — poszukiwanie systemowości w wychowaniu szkolnym — uzasadnia przyjęcie tej drugiej możliwości.

Materiał empiryczny stanowiący podstawę analizy zaczerpnięto z własnych badań nad wychowawczym funkcjonowaniem szkoły podstawowej w mieście i na wsi. Badania te zostały przedstawione w dwu osobnych publikacjach (12, 13). Zwalnia to od obowiązku dokładniejszego ich relacjonowania i pozwala na przedstawienie w tym miejscu tylko podstawowych przesłanek empirycznych mających służyć wnioskowaniu o systemowości oddziaływań wychowawczych.

III. EMPIRYCZNE PRZESŁANKI SYSTEMOWOŚCI ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH

1. Badania nad wychowawczym funkcjonowaniem szkoły wykazały, że oddziaływania wychowawcze szkół nie są jednolite. Dość łatwo daje się wyodrębnić dwa nurty oddziaływań. Jeden to oddziaływania, które moż-

na określić jako formalne, polegające na realizowaniu odgórnie zadanych szkole funkcji wychowawczych. Drugi nurt, nieformalny, to oddziaływania realizowane niejako prywatnie przez pojedynczych nauczycieli, grupy nauczycieli, grupy i indywidualnych uczniów, osoby spoza szkoły kontaktujące się z nauczycielami i uczniami.

2. Głównym czynnikiem różnicującym oddziaływania wychowawcze nauczycieli są przyjmowane cele wychowawcze. Stwierdzono, że nauczyciele kierują się rozmaitymi celami wychowawczymi, od formalnie zakładanych w planach szkoły, poprzez uniwersalistyczne cele wychowania człowieka „w ogóle" i „ucznia w ogóle", aż do wąskich celów „człowieka zaradnego, zapobiegliwego" (12. s. 133—136, 197—205; 13. s. 39—43).

3. W badaniach zaobserwowano też, że poszczególni nauczyciele i grupy nauczycielskie nie tylko oddziałują w różnych kierunkach na uczniów, ale mają także niejako pewien „konkurencyjny" stosunek wobec siebie jako wychowawców. Wyraża się to np. w podważaniu działań wychowawczych kolegi lub w tendencyjnym wykorzystywaniu takich działań dla własnych celów wychowawczych (12. s. 97—113, 165—179).

4. Wpływy wychowawcze nauczycieli nie są jednakowe. Są nauczyciele, którzy cieszą się dużym autorytetem pedagogicznym wśród uczniów, i są również tacy, których oddziaływania są całkowicie odrzucane.

Zaobserwowano, że siła oddziaływania wychowawczego nauczycieli jest pochodną pewnego zespołu czynników. Niektóre można było wyraźnie wyodrębnić.

Pierwszy z nich to zgodność kierunku oddziaływań (ideologii wychowawczej) z potrzebami, pragnieniami dominującej w szkole grupy społecznej (dzieci robotników niekwalifikowanych, robotników kwalifikowanych, inteligencji). Szczególnie ostro wyodrębniała się ta prawidłowość w szkole z przewagą dzieci z rodzin inteligenckich, gdzie ton oddziaływaniom nadawali nauczyciele kierujący się celami uniwersalistycznymi i liberalistyczno-demokratycznymi, stwarzając specyficzny, liberalistyczno-demokratyczny styl wychowawczy. I odwrotnie, w szkole o przewadze dzieci robotniczych inteligencka ideologia większości nauczycieli pozostawała w ciągłych konfliktach z nastawieniami uczniów, powodując w rezultacie wiele chaosu, dezorganizaji wychowawczej (12. s. 97—163).

Drugim czynnikiem jest konsekwencja pedagogiczna rozumiana jako stałe przepajanie organizacji życia i pracy w klasie i szkole wartościami ideologii wychowawczej. Zauważono, że nawet bardzo atrakcyjny program demokratyzmu i partnerstwa wychowawczego, głoszony przez niektórych nauczycieli, a nie wdrażany poprzez rzeczywiste stosunki demokratyczne w toku pracy szkolnej, był odrzucany przez uczniów na rzecz programu bardziej konserwatywnego, niekiedy nawet rygorystycznego, jednak rzeczywiście konsekwentnie realizowanego (12. s. 97—113, 13. s. 169—179).

Wreszcie trzecim czynnikiem, który można uznać za znaczący, jest coś, co można określić jako „duży obszar działania". Jeżeli działania nauczyciela charakteryzują dwa poprzednie czynniki, to siła oddziaływań jest tym większa, im większa jest liczba uczniów, na których oddziałuje.

W różnych szkołach działają nauczyciele, których śmiało określić można jako „filary" oddziaływań wychowawczych. Są to ci, którzy nie tylko mają autorytet u uczniów, ale uczą w wielu klasach, prowadzą zajęcia pozalekcyjne, angażują się do pracy organizacji uczniowskich. Nie zawsze, ze względu na dużą eksploatację sił, jest to korzystne dla ich zdrowia, ale z pewnością praca wychowawcza na tym zyskuje.

4. Utarło się w pedagogice, a także w potocznej praktyce szkolnej mniemanie, że największe znaczenie dla uzyskiwania pożądanych efektów wychowawczych mają świadomie, celowo i planowo organizowane oddziaływania, czyli formalna praca wychowawcza szkoły. Tymczasem przeprowadzone badania zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim wskazują na to, że formalna praca wychowawcza szkoły ma wiele istotnych słabości i bardzo często jej pozycja i znaczenie wychowawcze ustępuje znaczeniu oddziaływań spontanicznych, okolicznościowych. Stwierdzono, że w formalnej pracy wychowawczej szkół organizacja jest często dowolna, nieadekwatna do założeń. Jej stopień zintegrowania jest niewielki, a główne czynniki jej porządkowania tkwią w zewnętrznych zjawiskach społecznych, takich jak uroczystości, święta, rocznice kalendarzowe, znaczące wydarzenia społeczno-polityczne (12. s. 124—164, 188—233; 13. s. 96—98, 101—103).

5. „Spontaniczne" oddziaływania wychowawcze, stanowiące poważną część oddziaływań szkoły, w rzeczywistości nie są całkowicie chaotyczne czy przypadkowe. Można wśród nich wyróżnić: okolicznościowe czynności wychowawcze oraz oddziaływania najróżniejszych sytuacji, które nie są tworzone dla realizowania konkretnych celów wychowawczych, a które jednak oddziałują wychowawczo.

Pierwszy rodzaj oddziaływań powstaje przy okazji różnych dogodnych sytuacji, które są świadomie wykorzystywane przez wychowawców do realizowania określonych celów wychowawczych. Nie są one wcześnie projektowane ani przewidywane i stąd noszą znamiona spontaniczności.

Drugi rodzaj to w głównej mierze różne, codzienne, „pozawychowawcze" zachowania nauczycieli i innych podmiotów wychowujących oraz zwyczaje i obyczaje życiowe, a także najróżniejsze, znaczące wydarzenia społeczne. Tego rodzaju sytuacje zawsze są dziełem ludzi i z tej racji zawarte są w nich określone wartości. Sytuacje te cechują się wyraźną tendencją wychowawczą, mimo że nie wynikają bezpośrednio z konkretnych intencji pedagogicznych.

Zachowania jednostek kierowane są normami moralnymi, społecznymi, politycznymi, określoną ideologią. I to nadaje im określoną tendencję

wychowawczą. Zwyczaje, obyczaje, wydarzenia również mają zakodowane w sobie wartości ideologiczne, które w zetknięciu z osobowościami uczniów-wychowanków mogą się aktualizować w postaci przemian osobowościowych.

Obserwacje przeprowadzone w szkołach wskazują na to, że ten rodzaj oddziaływań jest bardzo rozpowszechniony. Wydaje się, że ze względu na ich rozpowszechnianie oraz dyskretność mają o wiele większe znaczenie dla realizowania różnych ideologii wychowawczych, niż to się zakłada.

IV. HIPOTEZY DOTYCZĄCE SYSTEMOWOŚCI WYCHOWANIA

Przedstawione niżej hipotezy są wynikiem uogólnionego wnioskowania, w którym posługiwano się dwiema przesłankami. Pierwszą jest teoretyczne założenie, że z systemowością wychowania mamy zawsze wtedy do czynienia, gdy w oddziaływaniach wychowawczych współwystępują ze sobą co najmniej dwie cechy: zorganizowanie oraz ideologia wychowawcza (jedność kierunku oddziaływań). Drugą przesłanką są szczegółowe twierdzenia o oddziaływaniach wychowawczych wysnute z empirycznych badań nad wychowawczym funkcjonowaniem szkoły powszechnej. Zakładając równocześnie, że wychowanie odbywające się w szkole charakteryzuje się tymi samymi właściwościami co wychowanie w ogóle, dokonano próby sformułowania 10 następujących hipotez dotyczących systemowości wszelkich oddziaływań wychowawczych.

1. System wychowania jest jedną z form wychowania odbywającego się w społeczeństwie. W szerokim nurcie wychowania wyodrębniają się 3 jego podstawowe formy: wychowanie całkowicie przypadkowe, wychowanie nieprzypadkowe, ale nie zintegrowane w jednolitą całość, oraz system wychowania.

Wychowanie całkowicie przypadkowe pojawia się w sposób nieprzewidywany przy okazji najróżniejszych gwałtownych wydarzeń, kataklizmów. Jego kierunek oddziaływania jest trudny do ustalenia. Oddziawania te nie charakteryzują się też dostrzegalną organizacją.

Wychowanie nieprzypadkowe, ale ukierunkowane, określane często jako naturalne, jest bardzo rozpowszechnione zarówno w instytucjach podejmujących funkcje wychowawcze, jak i w potocznym życiu społecznym. Wynika ono często z różnych okoliczności wychowawczo cennych. Przyjmuje ono także postać bardziej systematycznych, celowych oddziaływań. Stopień zorganizowania (preparacja, planowanie, zapewnienie środków realizacji, kontrola i regulacja) tych oddziaływań nie jest wysoki.

System wychowania to w różnym stopniu zorganizowane oraz zintegrowane jedną ideologią wychowawczą oddziaływania, realizujące potrzeby (funkcje) szerszego układu społecznego.

2. W całym społeczeństwie, w różnych środowiskach lokalnych oraz w instytucjach, funkcjonuje nie jeden wyłączny system, lecz kilka konkurujących z sobą systemów wychowania. W aktualnej rzeczywistości społecznej można wyodrębnić co najmniej 3 podstawowe systemy wychowania:

1) dominujący system wychowania socjalistycznego, zintegrowany proletariacką ideą wychowania ludzi do walki o pełną sprawiedliwość społeczną i warunki dla pełnej samorealizacji jednostek;

2) system wychowania drobnokapitalistycznego, zespolony pozostałościami ideologii burżuazyjno-demokratycznej;

3) system wychowania inteligenckiego, ujednolicony ideą uniwersalizmu humanistycznego.

Obok tych trzech podstawowych systemów funkcjonują jeszcze inne towarzyszące systemy, nie tyle kształtujące się na gruncie konkretnych klas lub warstw społecznych, ile wyrosłe na różnych tradycjach historyczno-kulturowych społeczeństwa. Są to np. różne systemy wychowania religijnego, drobne systemy indywidualistyczne, takie jak np. anarchistyczne czy inne temu podobne.

3. Systemy wychowania nie są bezpośrednim wytworem jednostek czy nawet zespołów ludzkich. Powstają one historycznie jako scalone doświadczenie wychowawcze klas lub warstw społecznych. Siłą jednoczącą owe pokoleniowo narastające doświadczenia jest ideologia wyrażająca perspektywiczne potrzeby rozwojowe określonej klasy lub warstwy społecznej. W związku z tym każdy system wychowawczy stanowi środek realizacji dążeń klasy społecznej i funkcjonuje zawsze w ścisłym związku z określoną klasą czy warstwą społeczną. Związek ten przejawia się głównie (ale nie tylko) w wytyczaniu konkretnej ideologii wychowawczej, wyrastającej z klasowej ideologii społeczno-politycznej.

4. Głównym czynnikiem systemotwórczym jest klasa społeczna, a jej ideologia jest główną siłą scalającą system wychowania. Nic więc nie upoważnia do wyodrębniania i określania systemów wychowania według innych kryteriów. W ten sposób na przykład bezpodstawne wydaje się wyodrębnianie systemów wychowania według czynników przestrzenno-organizacyjnych, np. wyodrębnianie globalnego systemu wychowania (funkcjonującego w skali całego kraju), lokalnego lub środowiskowego systemu czy systemu wychowania pojedynczej instytucji. Każdy z tych terenów jest jedynie miejscem, na którym działają podstawowe systemy wychowania. Charakterystyczne warunki środowiska czy instytucji nie mają wpływu na istnienie systemów i na ich integrację. Mogą natomiast wpływać na funkcjonowanie systemów, hamując je lub pobudzając. Podobną nieścisłość popełnia się wyróżniając makrosystemy i mikrosystemy wychowawcze. Można wyróżniać duże i małe systemy wychowawcze, ale w zupełnie innym znaczeniu. Dużym systemem (makro) może być ten, który posiada bardzo szeroki zakres od-

działywań. W tym sensie makrosystemem może być na przykład system wychowania socjalistycznego, będący środkiem realizacji celów najszerszych mas społecznych. Małymi natomiast systemami mogą być ustępujące systemy czy niektóre systemy towarzyszące wyrażające ideologię bardzo małych grup społecznych. Nieścisłości czy nawet błędy wyróżniania systemów zdają się polegać na utożsamianiu systemu jako całości z pewnymi strukturami organizacji życia społecznego. Z pewnością można wyodrębnić taką makrostrukturę, jak sieć instytucji społecznych realizujących określone funkcje, np. produkcyjne, kulturalne czy oświatowe, oraz ich mikrostruktury w postaci pojedynczej instytucji. Jednak ani sieć instytucji, nawet oświatowo-wychowawczych, ani też pojedyncza instytucja, także szkoła, nie stanowią systemu wychowania. Stanowią najwyżej jeden z jego elementów.

5. Struktura poszczególnych systemów jest do siebie podobna. Każdy z systemów posiada: wyraźną ideologię wychowawczą, elementy funkcjonujące w toku oddziaływań wychowawczych, relacje między poszczególnymi elementami składowymi.

Ideologia wychowawcza systemu nie występuje osobno w postaci spisu kanonów czy regulaminu. Jej siła integrująca między innymi polega na tym, że funkcjonuje ona w świadomości wszystkich osób identyfikujących się z systemem. Jest ona tak głęboko zakorzeniona w osobowościach osób wychowujących (niekoniecznie zawodowych wychowawców), że podświadomie wyraża się we wszelkich ich działaniach.

Głównymi elementami biorącymi udział w procesie oddziaływań wychowawczych są: osoby wychowujące, osoby wychowywane, szeroko pojęte środki wychowania.

Osoby wychowujące — wychowawcy — to przede wszystkim najróżniejsze osoby o różnych zawodach, identyfikujące się z określoną klasą czy warstwą społeczną, najczęściej nie przygotowane specjalnie do pełnienia roli wychowawcy. Są to także osoby z racji pełnionej funkcji (nauczyciela) czy z racji odbytych studiów, posiadające przygotowanie pedagogiczne. Wśród wszystkich osób wychowujących są takie, które organizują, kierują oddziaływaniami wychowawczymi, i są też takie, które bardziej aktywnie i świadomie podejmują czynności wychowawcze, są również osoby, które niejako podświadomie, tylko w toku pozawychowawczych działań (np. produkcyjnych, kulturalnych czy temu podobnych), oddziałują zgodnie z uwewnętrznioną ideologią wychowawczą.

Osoby wychowywane to przede wszystkim młodzież, ale nie tylko. Są to również osoby dorosłe, które z różnych względów są podatne na oddziaływania wychowawcze, lub takie, na zdobyciu których zależy przedstawicielom klasy czy warstwy społecznej.

Szeroko pojęte środki wychowania to najróżniejsze sposoby oddziaływań wychowawczych (w tym także praca wychowawcza), instytucje,

ogniwa instytucji realizujące funkcje wychowawcze, różne urządzenia, środki materialno-techniczne (np. książki, dzieła sztuki itp.).

Charakterystyczną właściwością struktury systemu wychowania są bardzo złożone i rozmaite relacje między poszczególnymi elementami składowymi. Są to w przeważającej mierze relacje obustronne.

I tak, idee wychowawcze, będące częścią społeczno-politycznej ideologii określonej klasy, wytyczają kierunek działania osobom wychowującym i wychowywanym, stanowią często o doborze środków wychowania, wpływają na bogacenie osobowości ludzi, są też jednym z warunków uświadamiania sobie przez jednostki sensu życia. Same jednak idee nie mogą istnieć. Ich twórcami są ludzie i ludzie bogacą te idee. Bogacą równocześnie klasę społeczną, z jaką wyrastają.

Również osoby wychowujące pozostają z sobą w określonych relacjach. Mogą to być relacje bezpośrednie, kiedy to pojedyncze osoby funkcjonują w jakimś zespole. W takim przypadku mogą one wzajemnie wspierać swoje oddziaływania, towarzyszyć w działaniach. Osoby wychowujące jednak niekoniecznie muszą, uczestnicząc w tym samym systemie wychowania, kontaktować się bezpośrednio. Mogą one nawet nie znając siebie wspierać swoje oddziaływania pośrednio przez szerzenie wspólnych idei wychowawczych. Tego rodzaju dyskretna relacja zdaje się być charakterystyczną dla systemów wychowawczych. Osoby wychowujące mają też określony stosunek do środków wychowania. Biorąc pod uwagę cechy środków, którymi mogą dysponować, i własne możliwości dobierają określone środki i manipulują nimi dla zrealizowania założonych celów wychowawczych.

Przez bezpośrednie oddziaływanie własną osobowością oraz operowanie środkami wychowawczymi starają się wpływać na przekształcanie osobowości wychowanków. Stosunek wychowanków może być różnoraki, od autorytatywnego aż po demokratyczno-partnerski.

Rozmaite są też relacje między wychowankami a osobami wychowującymi. Wychowankowie to osoby o dużym stopniu naturalnej autonomii. Nie poddają się one zazwyczaj biernie oddziaływaniom wychowawczym. Wychowankowie mogą aprobować lub odrzucać oddziaływania wychowawców. Co więcej, w wielu przypadkach sami mogą wpływać na zmiany w postawach, poglądach wychowawców, odwracając niejako role.

Wychowankowie mają też określony stosunek do współkolegów i do realizowanej ideologii wychowawczej. Wobec kolegów zajmują często pozycję sojuszników, wychowawców lub nawet przeciwników. Ideologia wychowawcza, podobnie zresztą jak podstawowa ideologia społeczno-polityczna, nie jest mechanicznie przyjmowana przez wychowanków. Może ona być traktowana jako pewien obiekt zainteresowania, bez głębszego uwewnętrzniania jej. Może też być akceptowana, uwewnętrzniana lub może także być odrzucana.

Charakterystyczną cechą systemów wychowania zdaje się być to, że

ich struktury, takie jak wychowankowie czy środki wychowania, mogą być włączane do funkcjonowania innych systemów. Wręcz powszechne jest zjawisko oddziaływania na tych samych wychowanków wielu konkurencyjnych systemów wychowawczych. Sens klasowy systemów polega między innymi na tym, że starają się one oddziaływać na jak najszerszą rzeszę wychowanków, także tych, którzy z natury rzeczy przypisani są (poprzez rodziców) do innych klas społecznych.

Podobnie jest z niektórymi środkami wychowania. Na przykład te same instytucje społeczne, te same dzieła sztuki, te same treści naukowe bywają wykorzystywane w różnych systemach dla realizowania różnych, niekiedy nawet zupełnie sprzecznych celów.

6. System wychowania bywa w pedagogice utożsamiany z systemem pracy wychowawczej. W rzeczywistości jednak nie są to pojęcia tożsame. Jak wskazywano wyżej, praca wychowawcza, jako świadomie i planowo organizowane oddziaływania wychowawcze, jest jednym ze środków, jakimi posługują się systemy wychowania. Praca wychowawcza może przyjmować różną postać. Może to być praca zaplanowana, ale dorywczo realizowana, może to być praca systematycznie realizowana, jednak posiadająca luki organizacyjne (niepełne realizowanie etapów organizacyjnych) i wreszcie może to być praca, która jest nie tylko systematycznie realizowana i konsekwentnie w pełni organizowana, ale silnie zintegrowana w jednolitą postać. Tę ostatnią postać można w odróżnieniu od poprzednich określić jako system pracy wychowawczej. Tym, co istotnie różni tę postać od innych postaci pracy wychowawczej, jest wyjątkowo silny stopień zorganizowania i przepojenia ideologią wychowawczą. Podobnie jak cały system wychowania, system pracy wychowawczej jest scalonym doświadczeniem określonego zespołu osób wychowujących. Najczęściej taka praca wychowawcza konstruowana jest na terenie pojedynczych instytucji. Mimo iż w opisach efekty systemów pracy wychowawczej przedstawiają się imponująco, można wysunąć przypuszczenie, że jej funkcjonowanie, szczególnie w szczytowej fazie rozwoju, nie jest ani naturalne dla systemu wychowania, ani korzystne.

Silne zorganizowanie i przepojenie ideologią wzmaga się wraz z rozwojem systemu pracy wychowawczej. Dochodzi wreszcie do wysokiego jej sformalizowania. To zaś oznacza dominowanie organizacji nad istotną treścią systemu wychowania. W konsekwencji ta postać pracy wychowawczej obraca się przeciw systemowi, rujnując głównie tak istotną cechę systemowych oddziaływań wychowawczych, jaką jest naturalność i dyskretność systemu wychowania, cechę, która warunkuje w znacznym stopniu skuteczność systemu wychowania.

7. Siła układu, jakim jest system wychowania, ma duże znaczenie dla jego istnienia i funkcjonowania. Poszczególne systemy wychowania bowiem nie pozostają obojętne wobec siebie. Podobnie jak klasy, którym

służą, współdziałają lub przeciwdziałają sobie. Systemy wychowania mają nie tylko skłonność do obejmowania swym działaniem jak najszerszych rzesz wychowanków, ale cechują się też skłonnością do zwalczania systemów antagonistycznych. Obserwowana często niemoc w uzyskiwaniu porządnych efektów wychowawczych zdaje się wypływać stąd, że wychowawcy, a szczególnie organizatorzy oddziaływań wychowawczych nie znają się i nie liczą się z możliwościami konkurencyjnych systemów. Systemy wychowawcze na ogół charakteryzują się dużą odpornością na wpływy obcych ideologii. Zdarzają się jednak sytuacje, w których systemy wychowania pod wpływem silniejszych systemów modyfikują kierunek, ideologię wychowania. Tak rzecz się miała na przykład z systemem wychowania inteligenckiego, który w naszym ustroju dokonał reorientacji w kierunku socjalistycznej ideologii wychowania.

8. Siła systemu wychowania jest uwarunkowana wieloma czynnikami. Oto niektóre z nich:

1) Zgodność ideologii wychowawczej z potrzebami rozwojowymi mas społecznych;

2) Możliwość nasycania organizacji życia społecznego wartościami uznawanej ideologii;

3) Bogate doświadczenia i tradycje wychowawcze;

4) Czystość ideowa, wyrażająca się zarówno w głoszonych hasłach, jak i w rzeczywistym postępowaniu wychowawczym osób wychowujących;

5) Rozeznanie w funkcjonowaniu systemów konkurencyjnych i przeciwdziałanie im lub współdziałanie dla uzyskiwania wspólnych celów;

6) Oddziaływanie dyskretne, naturalne, nie poprzez siłę;

7) Liczenie się z wolnością wychowanka, uznawanie go jako współwychowawcy.

Oczywiście największe szanse uwzględniania powyższych czynników, a zatem szansę dominowania w społeczeństwie, ma system wychowania klasy rządzącej. Utrzymanie rzeczywistej dominacji wychowawczej nie jest jednak automatyczne. Jeżeli system nie będzie przestrzegał wszystkich istotnych warunków siły wychowawczej, ulegnie osłabieniu, a inne, antagonistyczne systemy mogą w sposób nieformalny przejąć dominację wychowawczą, osłabiając nie tylko system wychowania, ale także szerszy system ustrojowy. Szczególne znaczenie w utrzymaniu dominacji i jej utraceniu mają organizatorzy życia społeczno-gospodarczego. Od nich bowiem, od ich rzeczywistego ideowego zaangażowania, zależy spełnienie większości wymienionych wyżej warunków.

9. Efekty wychowawcze w postaci określonych przemian osobowościowych nie są prostym wytworem osób wychowujących czy nawet całego systemu. Są one pochodną stosunku między wychowankiem a strukturą wszystkich oddziałujących na wychowanka systemów wychowawczych. Wychowanek utożsamia się z tym systemem, który

w walce i współdziałaniu z innymi stanie się systemem dominującym. Także więc i z tego punktu widzenia ważne jest spełnienie wyżej wymienionych warunków wyznaczających siłę systemu.

10. Dokonując próby uogólnienia powyższych hipotez można określić w postaci ostatniej hipotezy pewne charakterystyczne właściwości układu, jakim jest system wychowania.

1) Każdy system wychowania charakteryzuje się klasowością. Oznacza to, że system jest pochodną konkretnej klasy lub warstwy społecznej, pełni wobec tej klasy konkretne funkcje, jest przez klasę warunkowany, a sam warunkuje rozwój klasy społecznej.

2) System wychowania jako układ oddziaływań, jest zintegrowanym doświadczeniem członków określonej klasy społecznej, powstałym indukcyjnie w toku rozwijania tej klasy.

3) System wychowania charakteryzuje się hermetycznością ideową. Określona ideologia wychowawcza, wyrosła z ogólniejszej ideologii społeczno-politycznej, decyduje o zintegrowaniu układu wychowania w jednolitą całość systemową. To zintegrowanie zależy od czystości ideowej systemu, co z kolei powoduje dużą odporność ideologii na wpływy obcych ideologii.

4) Systemy wychowania pozostają w określonych stosunkach z konkurencyjnymi systemami i w związku z tym charakteryzują się znacznym ekspansjonizmem. Polega on nie tylko na skłonności zdobywania jak najszerszych rzesz zwolenników, ale także na przeciwdziałaniu systemom antagonistycznym.

5) Zyskiwanie zwolenników i pożądanych efektów wychowawczych jest dużą zasługą właściwości naturalnego i dyskretnego oddziaływania wychowawczego na wychowanków. Przejawia się to w niesformalizowanym oddziaływaniu poprzez przepajanie życia społecznego wartościami ideowymi oraz poprzez normalne sytuacje życia społecznego i niewymuszoną pracę wychowawczą.

6) Systemy wychowawcze charakteryzują się również uznawaniem i honorowaniem pełnej autonomii wychowanków. Skuteczne oddziaływania systemowe są zaprzeczeniem przemocy wychowawczej.

LITERATURA

1. KAMIŃSKI A.: Pojęcie systemu wychowania, (w:) Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku, *Studia Pedagogiczne* t. XXXII, Ossolineum 1974, s. 43—48.
2. KAWULA S.: Rodzina w ujęciu A. S. Makarenki jako mikrosystem wychowawania socjalistycznego, (w:) Antoni Makarenko w szkole wyższej. Materiały z konferencji makarenkowskiej w Toruniu 2—4 IV 1974.
3. KAWULA S.: Rodzina jako element systemu wychowania. Maszynopis.

4. F. F. KOROLEW.: Sistiemnyj podchod i wozmożnosti jego primienienija w piedagogiczeskich isliedowanijach, *Sowietskaja Piedagogika* 9/1970.
5. KOWALSKI S. (red): Funkcjonowanie systemu wychowania w środowisku *Studia Pedagogiczne* t. XXXII, Ossolineum 1974.
6. KOWALSKI S.: Metodologiczne zagadnienia integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku, (w:) Funkcjonowanie systemu..., *Studia Pedagogiczne*, Ossolineum 1974.
7. LEWIN A. (red.): Próba tworzenia systemu wychowawczego. Trzy lata pracy doświadczalnej w szkole podstawowej nr 197 w Warszawie, Warszawa 1966.
8. LEWIN A.: O systemie wychowania. Warszawa 1970.
9. LEWIN A.: Tworzenie systemu wychowawczego w szkole, (w:) Szkoła wychowująca. Praca zbiorowa pod redakcją J. T. Wilocha, Warszawa 1978.
10. MALINOWSKI A.A.: Problemy ogólne budowy systemów i ich znaczenie, (w:) Problemy metodologii badań systemowych. Praca zbiorowa, Warszawa 1973.
11. MATERNE J.: Istota systemu wychowania, (w:) Antoni Makarenko w szkole wyższej. Materiały z konferencji makarenkowskiej... Toruń 1974.
12. MATERNE J.: Wychowawcze funkcjonowanie szkoły. Konstrukcja metody badań i próba jej zastosowania w szkole miejskiej. Toruń 1977.
13. MATERNE J.: Praca wychowawcza szkoły wiejskiej. Warszawa 1977.
14. MOROZ K. (red.): Kształtowanie systemu oddziaływania wychowawczego w szkole podstawowej. Z doświadczeń wychowawców klas I—VIII. Bydgoszcz 1970.
15. MOROZ K.: O planowaniu pracy wychowawczej. *Życie Szkoły* 7/8, 1970.
16. MOROZ K.: Systemowe ujęcie w doświadczeniu pedagogicznym wychowawców klas szkolnych, (w:) Współczesne innowacje w systemie oświaty i wychowania, red. R. Miller, *Studia Pedagogiczne* t. XXXVII, Ossolineum 1976.
17. MOROZ K.: Systemowe ujęcie w pedagogicznej refleksji. Maszynopis.
18. MUSZYŃSKI H. (red.): System wychowawczy szkoły. Poznań 1970.
19. MUSZYŃSKI H.: Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły. Poznań 1972.
20. MUSZYŃSKI H.: Systemy wychowania, (w:) H. Muszyński, Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976.
21. Problemy metodologii badań systemowych, Warszawa 1973.
22. UJEMOW A. I.: Systemy i badania systemowe, (w:) Problemy metodologii badań systemowych. Warszawa 1973.
23. WAWRYNIUK S.: Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym. Warszawa 1977.

STANISŁAW KAWULA
TORUŃ

RODZINA JAKO ELEMENT SYSTEMU WYCHOWANIA

I

Badania systemowe to — mówiąc najogólniej — metoda badawcza polegająca na ujmowaniu badanych obiektów nie jako niezależnych elementów, lecz jako części składowej określonego układu posiadającego niekiedy cechy systemu, a także analizowaniu ich wzajemnych relacji i powiązań. Podejście systemowe nie ogranicza zakresu badań do jednego tylko typu relacji, ale pozwala mu na ujmowanie różnych obiektów i zakresów analizowanej rzeczywistości. „Metoda systemowa — zdaniem E. Laszlo — pozwala ujmować jako system komórkę lub atom, a także poszczególne narządy, organizm, rodzinę, społeczność, naród, gospodarkę, ekologię, nawet biosferę. Coś, co oglądane z jednej perspektywy, widzimy jako system, z innego punktu widzenia staje się subsystemem. Jednakże każdy system ujmowany jest zawsze jako zintegrowana całość, złożona z części składowych, nigdy zaś jako mechanistyczny agregat, części pozostających z dających się wyodrębnić związków przyczynowych" [1].

Analizy systemowe znajdują zastosowanie w niemal wszystkich gałęziach nauk przyrodniczych i społecznych, a wysuwają się również ostatnio na czoło w naukach humanistycznych [2]. Metoda ta jest również coraz bardziej wykorzystywana do analizy procesów wychowawczych, zachodzących w różnych środowiskach, grupach i instytucjach oraz w społeczeństwie jako całości [3].

Możliwości zastosowania analizy systemowej w badaniach pedagogicznych mogą okazać się w przyszłości bardzo wielorakie. W aktualnym stanie prac badawczych z tego zakresu można wyróżnić trzy podstawowe orientacje metodologiczne. Jedna z nich zmierza do reinterpretacji kierunków lub koncepcji pedagogicznych z punktu widzenia występowania w nich charakterystycznych aspektów systemowości [4].

Drugi nurt poszukiwań zmierza do prób wyjaśniania, czym jest system wychowania i jego różnorodne elementy oraz zakresy, głównie w świetle ogólnej teorii systemów. Przy tym prace te skupiają się w za-

[1] E. Laszlo: Systemowy obraz świata. Warszawa 1978, s. 39.
[2] Problemy metodologii badań systemowych. Praca zbiorowa, Warszawa 1973; H. Białoszycki: Koncepcja systemu społecznego w socjologii. *Studia Socjologiczne* 1968, nr 3—4.
[3] K. Gorzelok, A. Lewin, J. Radziewicz: W poszukiwaniu teorii systemów wychowawczych. *Badania Oświatowe* 1977, nr 1, s. 18—26; K. Moroz: Systemowe ujęcie w doświadczeniu pedagogicznym wychowawców klas szkolnych. *Studia Pedagogiczne*, t. XXXVI.
[4] S. Kawula: Rodzina w ujęciu A. S. Makarenki jako mikrosystem wychowania socjalistycznego, (w:) Antoni Makarenko w szkole wyższej. Materiały, Toruń 1974.

sadzie na adaptacji podstawowych pojęć z zakresu ogólnej teorii systemów dla potrzeb wyjaśniania i analizy zjawisk wychowawczych [5].

Trzecia droga analiz systemowych w badaniach pedagogicznych zmierza do empirycznego ujmowania i wyjaśniania zjawisk wychowawczych, a także do prób organizowania na drodze empirycznej konkretnych działań wychowawczych, które określić można jako działania o charakterze systemowym [6]. Ten rodzaj badań systemowych w odniesieniu do zjawisk wychowawczych zajmuje u nas stosunkowo mało miejsca.

Przedstawione tu rozważania, co do możliwości zastosowania analizy systemowej w badaniach zjawisk wychowawczych w rodzinie, odnoszą się właśnie do trzeciej z wyróżnionych tu orientacji metodologicznych.

II

Czym jest rodzina jako grupa i instytucja wychowawcza na tle innych układów wychowujących?

Zanim wskażemy na rangę i miejsce rodziny jako jednego z ważnych ogniw ogólnospołecznego procesu wychowania, pragniemy ukazać tutaj nasz merytoryczny punkt widzenia, co do roli wychowania w kształtowaniu osobowości jednostek lub grup.

W życiu codziennym wychowanie odbywa się nie tylko dzięki działalności nauczycieli-wychowawców, a więc tych, którzy posiadają wiedzę pedagogiczną, odpowiednie sprawności z tego zakresu i odpowiednie narzędzia pracy wychowawczej w postaci programów nauczania i wychowania, ale jest ono również wynikiem oddziaływań ludzi spełniających różne inne zawody. Wszelkie powodzenia lub niepowodzenia wychowawcze są także uzależnione od wpływów i wzajemnej współpracy instytucji specjalnie powołanych przez społeczeństwo dla realizacji zadań wychowawczych oraz od rodziny i środowiska społecznego (bliższego i dalszego) wychowanków.

Pojęcie wychowania we współczesnym świecie, jego zakres ulega uzasadnionemu rozszerzeniu i wykracza poza tradycyjnie pojmowany układ instytucji oświatowych i procesów zamykających się w bezpośrednim interpersonalnym stosunku wychowawczym: wychowawca—wychowanek. Coraz większego znaczenia nabierają aktualnie koncepcje wychowania zintegrowanego, tzn. takiego, które obejmuje całokształt warunków, grup, stowarzyszeń, organizacji i instytucji działających w społeczeństwie, od których uzależnione są ostateczne efekty wychowawcze.

Realna rzeczywistość wychowawcza charakteryzuje się jednak mniej-

[5] A. Lewin: Tworzenie systemu wychowawczego w szkole, (w:) Szkoła wychowująca. Red. T. Wiloch, Warszawa 1978, s. 83—116; H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1977, s. 344—380.

[6] Problemy metodologii badań systemowych. Praca zbiorowa, Warszawa 1973; S. Kowalski: Funkcjonowanie systemu wychowania w środowisku. *Studia Pedagogiczne*, t. XXXII; F. Korolew: Sistemnyj podchod i woźmoznosti jego primienieija w piedagogiczeskich issliedowanijach. *Sowietskaja Piedagogika* 1970, nr 9.

szym lub większym stopniem dezintegracji. Jest to dezintegracja funkcjonalna, polegająca na braku współdziałania między poszczególnymi instytucjami wychowawczymi, które oddziałują na wychowanka. Ten aspekt integracji oddziaływań wychowawczych dotyczy uzgadniania metod, sposobów i środków oraz „stylów" funkcjonowania poszczególnych grup, instytucji, organizacji i stowarzyszeń, podejmujących działalność wychowawczą w stosunku do określonych grup ludzkich (dzieci, młodzieży, dorosłych). Bywa tak, niekiedy, że jeśli nawet grupy i instytucje wychowawcze przyjęły te same lub podobne cele i wartości, to funkcjonują niezależnie od siebie zamiast wspierać się nawzajem. Jest to także dezintegracja rzeczowa, zaznaczająca się w przejmowaniu przez poszczególne instytucje i grupy społeczne różnych, czasem sprzecznych z sobą wzorców, ideałów, wartości i zasad wychowawczych.

Oczywiście ten aspekt dezintegracji wychowawczej zachodzi o wiele częściej w naszej rzeczywistości, np. w zakresie zaszczepiania wzorców wychowawczych rodziny i szkoły, szkoły i kościoła, rodziny oraz dziecięcych i młodzieżowych grup rówieśniczych.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie, czy wszelkie przejawy dezintegracji oddziaływań wychowawczych należy jednoznacznie ocenić jako zjawisko negatywne? Wstępnie można odpowiedzieć, iż w wychowaniu jednostek lub grup społecznych nie chodzi nam tylko o pełną unifikację celów, a tym bardziej o unifikację metod i środków oddziaływań poprzez poszczególne instytucje, grupy, organizacje i stowarzyszenia. Idzie nam raczej o zaakcentowanie ich specyfiki funkcjonowania i wzajemne dopełnianie się w procesie wychowawczym jednostek i całego społeczeństwa.

Oba rodzaje dezintegracji wychowawczej wpływają jednak na ogół niekorzystnie na jednolitość formowania się osobowości jednostek lub grup. Z tego też względu podstawowym zadaniem społecznym staje się sprawa zintegrowanego funkcjonowania instytucji wychowania intencjonalnego z instytucjami wychowania naturalnego i pośredniego [7]. Idzie o to, aby instytucje te stanowiły jedną całość, zharmonizowaną z sobą pod względem wychowawczego funkcjonowania. Z tej właśnie racji mówi się o potrzebie jednolitego systemu oświatowo-wychowawczego w całym społeczeństwie, jak również w obrębie określonej organizacji życia zbiorowego, z którą jednostka zachowuje bezpośrednią styczność, tj. w konkretnym rejonie szkolnym, w osiedlu mieszkaniowym, gminie itp.

Biorąc pod uwagę zakres oddziaływań wychowawczych w stosunku do jednostek lub grup, stanowiących tzw. układy wychowujące, ale nie

[7] S. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, s. 484—499; Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, s. 295—387; J. Szczepański: Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym. Warszawa 1975, s. 63—70; M. Winiarski; Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa. Warszawa 1975.

mających zawsze charakteru systemów wychowawczych, można wyodrębnić kilka odmian takich układów:

1) całkowity, globalny układ oświatowo-wychowawczy społeczeństwa (makroukład wychowawczy);

2) środowiskowy układ wychowawczy — idzie tu o całokształt wpływów wychowawczych, pochodzących od grup, instytucji i urządzeń, z którymi jednostka zachowuje bezpośrednią styczność (np. układ wychowawczy w rejonie szkolnym, na wsi, w dzielnicy miasta itp. jest to mezoukład wychowawczy);

3) układ wychowania charakterystyczny dla określonej instytucji wychowawczej, np. szkoły, domu dziecka, rodziny (mikroukład wychowawczy, niesłusznie określany czasami jako lokalny system wychowawczy);

4) indywidualny układ wychowawczy obejmujący przemiany zachodzące w osobowości każdej jednostki, które są wynikiem wpływu poprzednio wymienionych układów wychowawczych oraz własnej aktywności jednostki.

Nie wdając się w szczegółową analizę wyróżnionych tu odmian układów wychowawczych trzeba widzieć w każdym z nich rodzinę jako ważny i istotny element składowy. Cokolwiek można by aktualnie powiedzieć o dynamice i czynnikach przemian w strukturze i funkcjonowaniu współczesnej rodziny, to nie ulega wątpliwości, iż jest ona nadal podstawową komórką rozwoju i kształtowania się osobowości człowieka. Jej osobotwórczy charakter zaznacza się w każdym z wymienionych odmian układów wychowawczych. Ich tworzenie się i właściwe funkcjonowanie nie może obyć się bez uwzględnienia wychowawczego oddziaływania rodziny. Istnieje zatem problem integracji wychowawczego oddziaływania rodziny z pozostałymi układami wychowawczymi w aspekcie funkcjonalnym i rzeczowym.

Jeśli jednak będziemy analizowali wyróżnione tu układy wychowujące w aspekcie systemowym, tj. jako zintegrowane całości i układy skoordynowanych i wewnętrznie spójnych sprzężeń pomiędzy składowymi elementami (grupami, instytucjami) środowiska wychowawczego jednostek lub grup, należy dokonać bliższych ustaleń charakteryzujących oddziaływania wychowawcze o cechach systemowych. Jednym z głównych momentów w tym względzie staje się sprawa integracji oddziaływań wychowawczych. W przypadku rodziny, jako grupy i instytucji wychowawczej, postulat ten jest także aktualny, chociaż nabiera specyficznego kształtu. Trudności w pełnej integracji rodziny z innymi układami wychowawczymi wynikają przede wszystkim ze specyfiki funkcjonowania rodziny jako grupy pierwotnej, a w związku z tym z ograniczonymi możliwościami wpływu na rodzinę z zewnątrz. Rodzina jest tą grupą społeczną, do której stosunkowo późno i z pewnymi oporami przenikają nowe idee wychowawcze z globalnych lub środowiskowych układów wychowawczych.

Jednak jej funkcja wychowawcza — podobnie jak wszystkie pozostałe — musi być rozpatrywana w powiązaniu z całokształtem wpływów uspołeczniających członków rodziny oraz we współdziałaniu z makroukładem wychowawczym i lokalnym układem wychowawczym.

Rodzina jako mikroukład spełnia bowiem — z jednej strony — funkcje wychowawcze na rzecz swoich członków, a równocześnie spełnia je na rzecz makroukładu wychowawczego.

Stąd też rozpatrywanie wychowawczej funkcji rodziny wyłącznie w jej mikrosystemie ograniczyć może lub wypaczyć faktyczny stan rzeczy pod tym względem i może zubożyć teoretyczną oraz praktyczną stronę badań nad wychowawczym funkcjonowaniem rodziny.

Oczywiście w pracach badawczych nad rodziną jako środowiskiem wychowawczym konieczna jest analiza jej mikroukładu wychowawczego i jej pozostałych funkcji. W zakresie tym również może zachodzić i zachodzi zjawisko dysfunkcjonalności rodziny, którego czynnikami są np. alkoholizm rodziców, sprzeczne wymagania rodziców wobec dzieci, rozbicie więzi rodzinnych. W tym aspekcie dysfunkcjonalność wiąże się z niewypełnianiem przez rodzinę jej podstawowych funkcji (biologiczno-opiekuńczych, ekonomicznych, kulturalnych, wychowawczych i emocjonalnych) na rzecz jej członków. Specyficzną cechą środowiska rodzinnego jest m.in. to, że jego funkcje stanowią organiczną całość, złożoną i jednolitą, których nie da się w życiu codziennym spełniać oddzielnie. Dlatego też jakiekolwiek zaburzenia utrudniające realizację którejś z podstawowych funkcji powoduje — krótszą lub dłuższą — niezdolność rodziny w jej ogólnym funkcjonowaniu.

Natomiast istnieje także zjawisko dysfunkcjonalności rodziny w relacji rodzina—społeczeństwo (mikroukład wychowawczy—makroukład wychowawczy). Jest to zjawisko dość powszechne w społeczeństwach o różnych orientacjach społeczno-politycznych, światopoglądowych, ideologicznych itp.

Wynika ono również z istnienia różnych podkultur (wiejskich, regionalnych, klasowych, ideologicznych, wyznaniowych itp.), do których należą poszczególne rodziny będące w pierwszym rzędzie nosicielkami tych subkultur [8]. Stąd też rodziny rozmaitych subkultur w różnym stopniu wiążą się z ogólnospołecznym procesem wychowania. Są np. zorientowane na różne wzory wychowawcze, w różnym stopniu akceptują socjalistyczną ideologię, reprezentują różne modele stosunków wewnątrzrodzinnych, w różnym stopniu partycypują w awansie społecznym młodzieży poprzez wykształcenie itd.

Bywa przecież tak, iż rodzina jako mikroukład wychowawczy może właściwie funkcjonować, i to właśnie ze względu na własne, wewnętrzne cele. Ale nie stanowi przez to jeszcze integralnej całości (funkcjo-

[8] S. Kowalski: Rola rodziny w jednolitym systemie wychowania. *Studia Socjologiczne* 1972, nr 1, s. 97.

nalnej i rzeczowej) z globalnym układem wychowawczym, a także z układem środowiskowym, ze względu na zadania szersze, ogólnospołeczne. Np. praca produkcyjna dzieci chłopskich jest korzystna dla funkcjonowania ekonomicznego tych rodzin, ale powoduje najczęściej na tym tle konflikt z wypełnianiem przez te dzieci obowiązku szkolnego.

III

Mając na uwadze wyróżnione tu uwarunkowania wychowawczego funkcjonowania rodziny, jako elementu różnych układów wychowawczych, a także ogólniejsze dyrektywy wynikające z systemowego podejścia w badaniu zjawisk społecznych, można wyodrębnić następujące zasady i etapy procesu badawczego zjawisk wychowawczych zachodzących w rodzinie lub na styku rodzina — publiczny system wychowawczy w jego różnych zakresach, w ujęciu systemowym:

1. Z globalnego obrazu współczesnego społeczeństwa — traktowanego jako system — ze wszystkimi jego podsystemami i powiązaniami między innymi, można umownie wydzielić taką jego część składową, np. rodzinę, i następnie dokonywać analizy powiązań tego elementu z poszczególnymi podsystemami systemu społecznego (np. kulturą, gospodarką) i innymi elementami podsystemu społecznego, jakimi są m.in. instytucje kulturalne oświatowo-wychowawcze [9].

2. Związki rodziny z systemem społecznym i jego poszczególnymi elementami lub podsystemami można rozpatrywać jako: a) bezpośrednie wpływy różnorodnych stosunków społecznych na rodzinę modyfikujące jej funkcjonowanie; b) wzajemne związki rodziny ze społeczeństwem i jego poszczególnymi podsystemami; c) wewnętrzne funkcjonowanie rodziny jako jednego z samodzielnych i specyficznych podsystemów społecznych (mikrosystem).

3. Badając z tego punktu widzenia rodzinę jako środowisko i instytucję wychowawczą trzeba odnieść jej funkcjonowanie do różnych układów lub systemów wychowawczych: a) do globalnego systemu oświatowo-wychowawczego społeczeństwa (makrosystemu wychowawczego); b) środowiskowego, lokalnego systemu wychowawczego (mezosystemu wychowawczego); c) do instytucjonalnych, poszczególnych systemów wychowawczych (np. szkoły, organizacji społecznych, domu kultury); d) funkcjonowanie rodziny jako mikrosystemu wychowawczego ze względu na realizację swych własnych wewnętrznych celów i zadań.

4. Przy analizie rodziny w ogóle oraz z punktu widzenia jej funkcji wychowawczych należy przyjąć pojęcie systemu lub podsystemu dynamicznego, a nie sztywnego, statycznego typu. Koncepcja tego systemu polega na tym, że układ analizowanych elementów traktuje się jako

[9] W. Afanasjew: Naukowe zarządzanie społeczeństwem (próby badania systemowego). Warszawa 1976, s. 9—17.

sprzężony dynamicznie, tj. zintegrowany czynnie-funkcjonalnie, składający się nie z biernych składników, lecz z aktywnych obiektów. Przykładem jest tu właśnie rodzina, jako samodzielny podsystem społeczny, posiadający zdolność do samoregulacji, samokontroli i samoorganizacji w stosunku do swego „wnętrza", a także innych podsystemów życia społecznego. Dotyczy to m. in. swoistości uznawanych norm moralnych, wartości, aspiracji, ideologii, obyczaju itp.

Rodzina pojmowana jako mikrosystem dynamiczny podlega oczywiście wpływowi innych podsystemów, lecz nie traci przez to swej odrębności jako mikroukład wychowawczy. Okazuje się, że podsystemy społeczne — do których zalicza się również rodzinę — są pewnego rodzaju systemami naturalnymi. Składniki systemu naturalnego tworzą coś w rodzaju demokracji, tzn., iż w ich funkcjonowaniu zachodzą pewne korelacje, jednak nie są to korelacje deterministyczne [10]. Systemy naturalne odznaczają się dużą elastycznością wewnętrzną. Zdeterminowany jest system jako całość (np. system społeczny, oświata i wychowanie, gospodarka), lecz nie relacje zachodzące pomiędzy jego elementami. W tym ujęciu podsystemy i mikrosystemy nie podlegają mechanistycznemu determinizmowi, jak to ma miejsce np. w świetle podejścia behawioryzmu, lecz jako dynamiczna koncepcja makrodeterminacji. W systemie naturalnym poszczególne jego części, elementy, nie funkcjonują jednak zupełnie autonomicznie, niezależnie. Zbiór jednostek, układów w pełni autonomicznych (niezależnych) nie tworzyłby systemu, lecz jedynie skupisko [11]. Nawet w warunkach makrodeterminacji (przy pewnej hierarchii systemów społecznych) możliwe jest urzeczywistnienie tkwiących w danym elemencie możliwości (np. w rodzinie).

Zrozumiałe jest zatem, iż specyfika systemu dynamicznego wyraża się m.in. w tym, że pomiędzy poszczególnymi elementami tego systemu, a także między nim i analizowanym elementem — nieunikniony jest z reguły pewien stan napięcia, a nawet konfliktu. W takich przypadkach można mówić o różnych stopniach dezintegracji. Jednak podejmując działalność interwencyjną (np. w zakresie wychowawczym) trzeba mieć głównie na uwadze, aby tendencje antagonistyczne zarysowujące się na styku poszczególnych elementów były równoważone przez czynniki spajające. W przypadku rodziny, jako grupy i instytucji wychowawczej oraz jej związków z publicznymi instytucjami wychowawczymi, ten rodzaj funkcjonowania zachodzi bardzo często.

5. Mając na uwadze związki rodziny z różnymi zakresami systemu wychowania i jej specyfikę jako mikrosystemu wychowawczego, w badaniach funkcji wychowawczych rodziny należy analizować i określić pewne odmiany działań wychowawczych [12].

[10] E. Laszlo: op. cit., s. 132.
[11] E. Laszlo: op. cit., s. 134.
[12] H. Stasiak: Kształty i wnętrza rodziny. Warszawa 1975, s. 39.

W badaniach pedagogicznych powinniśmy stwierdzić, na ile i w jakim stopniu określony typ rodzin (zbiorowość) czy też konkretna rodzina realizuje — wymienione niżej — wzory działań wychowawczych:

1) wzory działań wewnętrznych (przedmiot — członkowie rodziny, cel — modyfikacja ich zachowań lub postaw) o skutkach wewnętrznych. Są to np. zabiegi rodziców zmierzające do ukształtowania posłuszeństwa u swoich dzieci względem samych rodziców;

2) wzory działań wewnętrznych o skutkach zewnętrznych, np. wychowywanie dzieci ze względu na ich przyszłe role (wykonywany zawód) lub aktualne role pełnione w innych grupach społecznych (nauka w szkole);

3) wzory działań zewnętrznych o skutkach wewnętrznych; np. uzyskanie porady w instytucji socjalnej przez matkę przyczynia się do racjonalnej pielęgnacji niemowląt, wiedza wyniesiona z zajęć Uniwersytetu Powszechnego dla Rodziców wpływa na modyfikację środków wychowawczych wobec dzieci;

4) wzory działań zewnętrznych o skutkach zewnętrznych; przykładem może być rozpatrywanie pozycji i roli ojca w zakładzie pracy ze względu na efekty osiągane przez niego w miejscu pracy lub szerszym środowisku, ale nie w grupie rodzinnej — ta płaszczyzna analizy działalności członków rodziny może często ukazać nam swoistą „nieobecność" wychowawczą ojców w rodzinie.

Z tego punktu widzenia mogą zachodzić m.in. przypadki funkcjonalności wychowawczej wewnątrz grupy rodzinnej i zarazem przypadki dysfunkcjonalności zewnętrznej (brak sprzężenia mikrosystemu wychowawczego z makrosystemem lub mezosystemem wychowawczym).

6. Powiązania rodziny jako mikrosystemu wychowawczego z różnymi odmianami układów lub systemów wychowawczych mogą zawierać różny stopień korzystności, różny stopień dezintegracji lub ich różny poziom integracji. Można mówić o dezintegracji lub integracji rzeczowej (w aspekcie uznawanych wzorów, celów, treści) albo integracji funkcjonalnej (dotyczy ona metod, sposobów i środków oddziaływań wychowawczych).

Badania empiryczne nad wychowawczym funkcjonowaniem rodziny lub grup rodzin powinny doprowadzić do wyrażenia oceny ogólnej, ocen szczegółowych i konkluzji końcowej w odniesieniu do różnych zakresów systemu wychowawczego. Przy tym główne kryterium empirycznej analizy i oceny warunków wychowawczych rodziny w stosunku do funkcjonowania innych instytucji i grup stanowi „intensyfikacja szans pomyślności życiowej" (zawodowej, szkolnej, społecznej) dzieci i młodzieży (ewentualnie innych członków rodziny).

W tym przypadku można postawić choćby takie generalne pytanie: Czy i w jakim stopniu ogólne funkcjonowanie rodziny i jej działalność wychowawcza sprzyja bądź utrudnia wychowanie i socjalizację jej

członków (głównie dzieci) w poszczególnych zakresach systemu wychowawczego? Zagadnienie to można sformułować jeszcze dokładniej poprzez takie np. pytania szczegółowe: 1) Czy i w jakim stopniu rodzina przyczynia się do pomyślnego rozwoju osobowości jednostek?; 2) W jakim stopniu jej wychowawcze funkcjonowanie (i ogólne) przyczynia się do wypełniania zadań wychowawczych ze względu na jej wewnętrzne i własne cele?; 3) Na ile jej ogólne i wychowawcze funkcjonowanie jest powiązane ze środowiskowym, lokalnym systemem wychowawczym w miejscu zamieszkania, np. z domem kultury, a zwłaszcza ze szkołą (jeśli interesują nas tutaj „szanse" dzieci szkolnych)?; 4) Na ile i w jakim stopniu wychowawcze funkcjonowanie rodziny jest powiązane z globalnym systemem wychowawczym (w tym ujęciu idzie o rozpatrywanie funkcjonowania rodziny na tle i w związku z makrosystemem wychowawczym)?

Uznając zasadę korzystności powiązań rodziny z globalnym, środowiskowym i instytucjonalnym systemem wychowawczym, można przyjąć w tym zakresie następujące typy powiązań: a) partycypacja (współudział, współdziałanie, inspiracja); b) adaptacja (akomodacja); c) inercja (bierność, obojętność); d) opozycja (odrzucanie, sprzeczność interesów, konflikt) [13].

IV

Świadomość różnorodnych uwarunkowań funkcjonowania rodziny i płaszczyzn jej powiązań powinniśmy uwzględniać zarówno w trakcie badań empirycznych nad rzeczywistym funkcjonowaniem wychowawczym rodziny, jak i w pracach badawczych oraz wdrożeniowych nad przekształceniem rodziny w funkcjonalny mikrosystem wychowawczy, a także mając na uwadze jej powiązania z publicznymi układami wychowawczymi. To drugie zadanie powinno uwzględniać następujące kierunki analiz: a) opracowania wzorców środowiskowego usytuowania rodziny w miejscu zamieszkania, tj. jej powiązań z lokalnym systemem wychowawczym (jego składnikami, np. szkołą, domem kultury); b) wzorców jej powiązania z globalnym systemem wychowawczym, którego rodzina ma być zintegrowanym składnikiem (w aspekcie rzeczowym i funkcjonalnym); c) przekształcania jej wewnętrznej struktury i funkcjonowania (także wychowawczego) dla usprawnienia jej mikrosystemu wychowawczego, np. w zakresie stosunków między pokoleniami, stosowanych środków wychowawczych, uznawanych wartości, optymalizacji opieki biologicznej i psychicznej nad dziećmi oraz młodzieżą.

[13] R. E. Park, E. W. Burgess: Instroduction to the Science of Sociology. Chicago 1951. Wg A. Bertranda, Z. Wierzbickiego: Socjologia wsi w Stanach Zjednoczonych. Wrocław—Warszawa—Kraków 1970, s. 80—86; S. Kawula: Rodzina w środowiskowym systemie wychowania. *Nauczyciel i Wychowanie* 1976, nr 2, s. 38.

WOJCIECH NOWAK
WARSZAWA

WZÓR OSOBOWY UZNAWANY PRZEZ LICEALISTÓW WARSZAWSKICH (PRÓBA REKONSTRUKCJI)

W niniejszym komunikacie przedstawię rezultaty sondażu, którego celem była wstępna charakterystyka wzoru osobowego uznawanego przez licealistów warszawskich.

W literaturze socjologicznej i pedagogicznej termin „wzór osobowy" definiowany bywa dość różnie. W ujęciu Marii Ossowskiej „wzorem osobowym dla danej jednostki czy danej grupy jest postać ludzka, która powinna być lub jest faktycznie dla tej jednostki lub tej grupy przedmiotem aspiracji"[1]. Podobną definicję przedstawia H. Muszyński; wg tego autora wzorem osobowym jest również konkretna jednostka ludzka, która przedstawiana jest w określonej zbiorowości jako godna naśladowania[2].

Inne znaczenie nadają interesującemu nas tutaj terminowi A. Jasińska i R. Siemieńska, autorki studium na temat przemian wzorów osobowych. Definiują one wzór osobowy jako „przedstawiony w formie modelowej (typu idealnego) zespół cech osobowości, który stanowi układ odniesienia dla opisu porównawczego oraz oceny działań jednostek należących do określonej zbiorowości społecznej, a także ma spełniać funkcje normatywne, funkcje regulowania zachowań ludzi tej zbiorowości"[3].

Zbliżone do powyższego znaczenia znaleźć można także w pracy Barbary Weber poświęconej relacji między wzorami propagowanymi i uznawanymi[4] oraz w książce „Młodzież w procesie przemian", w której zawarta jest wtórna analiza prowadzonych po wojnie badań nad młodzieżą polską[5].

W niniejszym opracowaniu pod pojęciem uznawany wzór osobowy[6] rozumieć będę zorganizowany zespół cech osobowości, które mają dla konkretnej jednostki największe znaczenie i których osiągnięcie stanowi dla niej cel. Przyjęcie takiego sposobu rozumienia uznawanego wzoru osobowego ma swe uzasadnienie w rezultatach niektórych badań. A. Nocuń stwierdził np., iż młodzi ludzie zdecydowanie częściej wspomagają się w procesie kształtowania własnej osobowości konstruowaną indywidualnie kompozycją cech i wartości, niż są skłonni utożsamiać się i naśladować konkretną — istniejącą rzeczywiście lub fikcyjną — postać[7].

Zgodnie z przyjętym tutaj rozumieniem istnieje niewielkie prawdopodobieństwo występowania dwóch lub większej ilości identycznych uznawanych wzorów osobowych. Każda bowiem jednostka konstruuje własną, niepowtarzalną kompozycję

[1] M. Ossowska: Ethos rycerski i jego odmiany. Warszawa 1973, PWN, s. 13.
[2] Por. H. Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1972, PZWS, ss. 36—37.
[3] A. Jasińska, R. Siemieńska: Wzory osobowe socjalizmu. Warszawa 1975, Wiedza Powszechna, s. 18.
[4] B. Weber: Młodzież a współczesne wzory wychowawcze. Warszawa 1970, *Zeszyty Naukowe:* Z badań nad młodzieżą wiejską, zeszyt X.
[5] A. Jawłowska, B. Gotowski: Młodzież w procesie przemian. Warszawa 1977, PWN, rozdz. Wzór osobowy, próba rekonstrukcji.
[6] Pomijam tutaj rozważania na temat klasyfikacji wzorów osobowych.
[7] A. Nocuń: Bohater masowy a wzory osobowe młodzieży. Warszawa 1974, praca doktorska, nie publikowana. Instytut Pedagogiki UW.

właściwości osobowościowych, która to kompozycja stanowi dla niej układ odniesienia. Można jednak sformułować przypuszczenie, iż niektóre spośród dużej ilości cech osobowości mają priorytetowe znaczenie dla większości ludzi podlegających tym samym lub zbliżonym wpływom kulturowym, inne zaś są przez określoną kategorię młodzieży powszechnie odrzucane. Sondaż, który przeprowadziłem, miał przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie: jakie właściwości osobowości zyskują sobie największe uznanie w środowisku warszawskiej młodzieży licealnej.

Przed przystąpieniem do konstruowania narzędzia badawczego wyodrębniłem dziesięć kategorii właściwości osobowości:

1. Właściowści intelektualne: na tę kategorię składają się cechy wyznaczające intelektualne funkcjonowanie jednostki, warunkujące ocenę i interpretację rzeczywistości w sposób racjonalny, z odwołaniem się do posiadanej wiedzy.

2. Właściwości estetyczne: te cechy osobowości sprawiają uwrażliwienie jednostki na piękno, poszukiwanie w otaczającej rzeczywistości zwłaszcza doznań o charakterze estetycznym.

3. Właściwości socjocentryczne: w skład tej kategorii wchodzą dyspozycje osobowości, które sprawiają, iż jednostka jest uwrażliwiona na problematykę społeczną, a także gotowa do działań na rzecz określonych idei oraz na rzecz interesów układów czy grup społecznych.

4. Właściwości allocentryczne: cechy zaliczone do tej kategorii warunkują gotowość jednostki do podejmowania działań na rzecz innych ludzi [8].

5. Właściwości perfekcjonistyczne: jednostka, u której dominują cechy zaliczone do tej kategorii, jest uwrażliwiona na problematykę moralną, ceni wysoko osobiste walory charakteru, pracę nad sobą, możliwą doskonałość wykonywanych zadań itp.

6. Właściwości niezależnościowe: dominacja tych cech w osobowości sprawia, że jednostka w swym funkcjonowaniu zwraca szczególną uwagę na autonomiczność, niezależność od czynników determinujących. Odnosi się to zarówno do świata wewnętrznego (np. niezależność od własnych emocji), jak również do świata zewnętrznego (np. kierowanie się wyłącznie własnym zdaniem, niezależność od sądów i opinii nawet uznanych autorytetów).

7. Właściwości afiliacyjne: jednostka, u której dominujące są cechy zaliczone do tej kategorii, dąży do stałego przebywania wśród ludzi, z którymi łączą ją bezkonfliktowe stosunki. O ile w kategorii cech allocentrycznych zwraca się uwagę na pomaganie innym, to w tej grupie cech akcent położony jest na sam fakt harmonijnego funkcjonowania interpersonalnego.

8. Właściwości emocjonalne: wspólnym mianownikiem cech zaliczonych do tej kategorii jest tendencja do stałego przeżywania silnych emocji niezależnie od ich znaku. Mogą to być emocje związane z wewnętrznym życiem jednostki, jak również emocje, których źródłem są bodźce zewnętrzne lub własne czynności człowieka.

9. Właściwości przyjemnościowe: dominacja tych cech w osobowości sprawia, iż jednostka poszukuje przede wszystkim doznań przyjemnych i niekłopotliwych oraz systematycznie unika przykrości.

10. Właściwości prestiżowe: dominująca rola tych cech w osobowości sprawia, iż jednostka skoncentrowana jest głównie na podwyższaniu swojej pozycji społecznej, a także zwraca szczególną uwagę na uznanie otoczenia.

Powyższa klasyfikacja stanowiła podstawę do opracowania kwestionariusza badawczego. Znalazło się w nim dziesięć charakterystyk młodych ludzi; każdą postać

[8] Rozróżnienie właściwości socjocentrycznych i allocentrycznych jest konsekwencją stwierdzenia istotnych różnic w psychicznych mechanizmach regulacji warunkujących gotowość jednostki do podejmowania działań na rzecz układów społecznych i na rzecz konkretnych ludzi. Por. J. Reykowski: Nastawienia egocentryczne i nastawienia prospołeczne (w:) J. Reykowski (red): Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi. Warszawa 1975, KiW.

opisano przy pomocy dziesięciu cech, po jednej z każdej z wyodrębnionych kategorii. Dla ilustracji przedstawię jeden z opisów.

Charakterystyka VIII. Charakteryzując Włodka można powiedzieć, że:

a. Będąc w nowym towarzystwie potrafi doprowadzić do tego, aby inni zwracali na niego uwagę. prestiż
b. Jest człowiekiem, któremu dużą przyjemność sprawia pomaganie innym. allocentryzm
c. Potrafiłby podjąć zdecydowaną walkę o sprawę słuszną społecznie socjocentryzm
d. Potrafi samodzielnie dokonać wyboru w konfliktowych sytuacjach moralnych z pełnym poczuciem odpowiedzialności. niezależność
e. Jest zafascynowany życiem pełnym emocji, napięć i niespodzianek emocje
f. Obcowanie z pięknem daje mu dużo satysfakcji i zadowolenia estetyzm
g. Swobodnie i bez skrępowania nawiązuje kontakty z ludźmi. afiliacja
h. Jest dobrze zorientowany w tym, co dzieje się aktualnie w dziedzinie wiedzy, którą się szczególnie interesuje. intelekt
i. Lubi przyjemności i atrakcje, dzięki nim może oderwać się od dręczących go problemów. przyjemność
j. Jest wierny swoim zasadom, cechuje go duża dyscyplina wewnętrzna. perfekcjonizm [9]

Zadanie respondenta polegało na wybraniu z każdej charakterystyki trzech cech najbardziej dla niego znaczących. Każda osoba badana dokonywała zatem wyboru trzydziestu spośród przedstawianych jej stu cech.

W badaniach wzięło udział 400 uczniów (200 dziewcząt i 200 chłopców) klas trzecich warszawskich liceów ogólnokształcących. Każda szkoła znajdowała się w innej dzielnicy, a uczniowie trafili do próby w sposób losowy. Badania przeprowadziłem w końcu 1977 r.

Przystępując do sondażu przypuszczałem, iż zmienną, która może istotnie różnicować odpowiedzi, będzie płeć badanych. Dlatego też w próbie badawczej znalazła się równomierna ilość dziewcząt i chłopców. Przypuszczenie to nie znalazło swego potwierdzenia. Różnice między wyborami dokonywanymi przez dziewczęta i przez chłopców okazały się minimalne. Uzasadnione jest więc dokonanie globalnej analizy zebranych materiałów. Zastosowana technika badawcza pozwala na określenie najczęściej i najrzadziej wybieranych przez respondentów dyspozycji osobowościowych, a także daje możliwość ustalenia hierarchii wyodrębnionych kategorii nadrzędnych. Analizę rozpocznę od tego drugiego zagadnienia.

Najczęściej były wybierane przez respondentów cechy zaliczone do kategorii perfekcjonistycznej (2048 wyborów) [10]. Mniejszym uznaniem licealistów cieszą się cechy allocentryczne (1657 wyborów), które tylko nieznacznie wyprzedzają dyspozycje intelektualne (1628 wyborów). Właściwości niezależnościowe lokują się w globalnej klasyfikacji na czwartym miejscu z 1410 wyborami. Z nieco mniejszą częstotliwością wybierane są cechy przyjemnościowe (1345) oraz tendencje afiliatywne (1244 wybory). W znacznie mniejszym stopniu zyskują uznanie respondentów cechy emocjonalne (848 wyborów), jak również dyspozycje do spostrzegania i oceny rzeczywistości w kategoriach estetycznych (814). Kategoria cech osobowości, które sprawiają, iż

[9] W kwestionariuszu nie było informacji, do jakiej kategorii nadrzędnej zaliczona jest określona cecha.

[10] Wybory zawierają się w przedziale (0 — 4000). Z zerem wyborów mielibyśmy do czynienia wtedy, gdyby żaden respondent nie wybrał w żadnej charakterystyce cechy perfekcjonistycznej. 4000 wyborów byłoby wtedy, gdyby wszyscy respondenci w każdej charakterystyce wybrali cechę perfekcjonistyczną. To samo dotyczy pozostałych kategorii.

jednostka jest uwrażliwiona na problematykę społeczną, znajduje niewielkie tylko uznanie wśród badanych licealistów (539 wyborów). Zdecydowanie najmniejsze znaczenie mają dla respondentów cechy, których wspólnym mianownikiem jest prestiż (467 wyborów).

Jak wspominałem, płeć respondentów nie jest czynnikiem, który różnicuje zaprezentowaną wyżej hierarchię. Wskaźniki wyborów dokonywanych przez dziewczęta i przez chłopców w obrębie poszczególnych kategorii są do siebie bardzo zbliżone. Istotniejszą różnicę obserwuje się jedynie w zakresie kategorii emocjonalnej. Na ogólną sumę 848 wyborów cech emocjonalnych 59% dokonanych zostało przez chłopców, natomiast przez dziewczęta — 41%. Różnica ta wynika głównie z faktu, iż chłopcy deklarują chęć prowadzenia bardzo dynamicznego, pełnego emocji, napięć i niespodzianek, stwarzającego wiele sytuacji ryzykownych. Dziewczęta wolą natomiast życie spokojne, harmonijne, ustabilizowane. Niezbyt często deklarują też gotowość do podejmowania działań, które aczkolwiek mogą być ciekawe, lecz z którymi wiąże się niekiedy znaczne nawet ryzyko. Rezultat ten interpretować można obserwowanymi wciąż jeszcze w naszych warunkach kulturowych różnicami w przepisach roli społecznej mężczyzny i kobiety. Niewielkie zróżnicowanie ilości wyborów przez płeć respondentów dotyczy także kategorii niezależnościowej. Cechy niezależnościowe wybierane są nieco częściej przez chłopców niż przez dziewczęta (odpowiednio 54% i 46% wyborów). Różnice dotyczą głównie dążenia do niezależności psychicznej, bycia sobą, niepoddawania się nastrojom chwili.

Powyższe dane dostarczają ogólnych, w pewnym sensie formalnych, informacji na temat zjawiska, które było przedmiotem badania. Przyjrzyjmy się z kolei konkretnym cechom, które zyskały największe uznanie wśród licealistów. Przedmiotem analizy uczynię te cechy, które uznane zostały za ważne przez co najmniej 50% respondentów, a więc można mówić o ich uniwersalności w młodzieżowej podkulturze. Zestawione są one poniżej:

Treść cechy	Liczba wyborów	%
1. Silna wola, konsekwencja, wytrwałość w dążeniu do celu	299	74,5
2. Sprecyzowane cele życiowe i chęć ich osiągnięcia	279	69,8
3. Zdolność korygowania własnych błędów, umiejętność pracy nad sobą	278	69,5
4. Duży zasób wiedzy i szerokie horyzonty umysłowe	249	62,3
5. Umiejętność zachowania równowagi psychicznej nawet w trudnych chwilach	244	61,0
6. Solidarność, niezawodność i wierność w przyjaźni	243	60,8
7. Wierność swoim zasadom, duża dyscyplina wewnętrzna	237	59,3

Treść cechy	Liczba wyborów	%
8. Zdolność wzajemnego zrozumienia się i znalezienia wspólnego języka z różnymi ludźmi	236	59,0
9. Konsekwentna realizacja stawianych sobie wysokich wymagań	212	53,0
10. Błyskotliwa i lotna inteligencja	204	51,0
11. Umiejętność dokonania samodzielnego wyboru w konfliktowych sytuacjach moralnych z pełnym poczuciem odpowiedzialności	201	50,3

N = 400 % liczony od N = 400

Dane zawarte w tablicy wskazują, iż uznawany przez licealistów wzór osobowy zbudowany jest z trzech typów cech. Zdecydowanie dominujące są właściwości, których wspólnym mianownikiem jest doskonałość i siła charakteru (cechy 1,2,3,5,7,9,11). Obok nich respondenci eksponują cechy intelektualne (4,10) oraz dyspozycje interpersonalne (6,8). Wysoka ranga właściwości perfekcjonistycznych budzić może wiele wątpliwości. Obserwując młodzież w różnych dziedzinach jej życia niejednokrotnie można się przekonać, że siła charakteru nie jest najmocniejszą stroną tej kategorii społecznej. Młodym ludziom często zarzuca się brak wyraźnie sprecyzowanych celów życiowych, brak silnej woli i wytrwałości, zrażanie się porażkami, zaniżanie wymagań w stosunku do siebie, częste odstępstwa od uznawanych zasad czy też brak umiejętności dokonywania samodzielnych, zdecydowanych wyborów moralnych. Można jednak przypuszczać, że młodzież dostrzega ujemne konsekwencje, jakie wynikają z braku tych i podobnych cech, i dlatego konstruując uznawany wzór osobowy nadaje im znaczenie priorytetowe. Badania, jakie przeprowadziła E. Jędrzejewska, potwierdzają słuszność tego przypuszczenia [11]. Autorka przebadała przy pomocy zmodyfikowanej techniki Q — Sort [12] 100 uczennic warszawskich liceów ogólnokształcących. Pula pozycji Q — Sort pokrywała się ze stwierdzeniami użytymi do konstrukcji charakterystyk w moim kwestionariuszu. Celem badania było ustalenie, w zakresie jakich właściwości występują największe rozbieżności między Ja-realnym a Ja-idealnym [13] licealistek. Badane dziewczęta dość konsekwentnie stwierdzały, że nie posiadają bądź mają rozwinięte w nieznacznym tylko stopniu cechy składające się na doskonałość i siłę charakteru, natomiast bardzo zależy im na ich wykształceniu.

Jak wynika z tablicy, młodzi respondenci zwracają szczególną uwagę na konieczność precyzji swych celów życiowych. Jasne wyobrażenie celów stanowi bowiem istotną przesłankę skuteczności działania, a także pozwala na określenie własnej

[11] E. Jędrzejewska: Kultura a pojęcia własnego Ja. Praca magisterska pisana pod kier. doc. dr hab. H. Świdy w Instytucie Pedagogiki UW.

[12] Na temat techniki Q — Sort patrz: E. Paszkiewicz: Technika Q — Sort, (w:) Materiały do nauczania psychologii. Seria 3, tom 3, Warszawa 1978, PWN.

[13] Na temat Ja-realnego i Ja-idealnego patrz np.:W. Łukaszewski: Osobowość, struktura i funkcje regulacyjne. Warszawa 1974, PWN r. 4

tożsamości i wyzbycie się uczucia zagubienia w złożonej i zróżnicowanej rzeczywistości. Jednostka, którą charakteryzuje ukierunkowane działanie, musi liczyć się z faktem, iż na drodze do realizacji celów pojawiać się mogą trudności i kłopoty. Zrozumiałe zatem się staje, iż respondenci akcentują znaczenie umiejętności zachowania równowagi psychicznej w trudnych chwilach. Ta właśnie umiejętność pozwala jednostce skoncentrować się na wyznaczonych celach mimo pojawiających się przeszkód, które zakłócają tok czynności. W kontekście zadaniowym interpretować można również priorytetową rangę nadawaną przez respondentów silnej woli, konsekwencji i wytrwałości. Licealiści cenią te cechy, gdyż w braku ich upatrywać mogą źródło wielu swych porażek czy niepowodzeń. Mamy tutaj do czynienia z wyraźnie instrumentalnym charakterem tych właściwości.

Niezbędna w ukierunkowanym działaniu staje się również umiejętność korygowania własnych błędów. Można sądzić, iż ludzie, którzy potrafią analizować swe potknięcia i w zależności od tego modyfikować zachowanie, łatwiej opanowują i przezwyciężają napięcia, które pojawiać się mogą w chwili stwierdzenia nieprawidłowego postępowania.

Obok cech dotychczas analizowanych respondenci eksponują w uznawanym wzorze osobowym umiejętność dokonywania samodzielnych wyborów moralnych z pełnym poczuciem odpowiedzialności. Jest to niewątpliwie wynikiem pojawiających się przed młodymi ludźmi konieczności ustosunkowania się do skomplikowanych nieraz problemów etycznych, których źródłem są najczęściej sprzeczne przekazy informacyjne docierające jednocześnie do młodzieży. Podejmowanie zdecydowanych decyzji w sprawach moralnych możliwe jest jednak po uprzednim uznaniu i zinternalizowaniu określonych zasad i reguł postępowania.

Integralną częścią analizowanego wzoru osobowego są właściwości intelektualne. Respondenci wysoko cenią duży zasób wiedzy i szerokie horyzonty umysłowe oraz błyskotliwą i lotną inteligencję. Wysoka ranga tych cech wynikać może z przekonania młodych ludzi, iż niemożliwe jest funkcjonowanie we współczesnym świecie bez przyswojenia sobie określonego kwantum wiedzy i bez wykształcenia umiejętności operowania nią. Priorytetowe znaczenie przypisywane przez licealistów wiedzy i inteligencji pozostaje w zgodzie z uznawanymi przez tę kategorię wartościami. Badania A. Jankowskiego [14] i H. Świdy [15] dostarczają przekonujących danych, iż wartości intelektualne posiadają w środowisku uczniów szkół średnich rangę wartości naczelnych.

Właściwości wiążące się z interpersonalnym funkcjonowaniem jednostki tworzą trzecią grupę cech składających się na uznawany przez warszawskich licealistów wzór osobowy. Respondenci deklarują, iż zależy im na wykształceniu umiejętności wzajemnego zrozumienia się i znalezienia wspólnego języka z różnymi ludźmi oraz na solidarności, niezawodności i wierności w przyjaźni. Młodzi ludzie dostrzegają zapewne, iż konfliktowe stosunki interpersonalne stanowić mogą źródło niepotrzebnych napięć psychicznych i stressów, a w konsekwencji często mogą prowadzić do poważnych nawet nerwic. Wychodząc z takiego założenia wolą organizować swe stosunki z otoczeniem społecznym w sposób harmonijny, pozbawiony niezdrowych antagonizmów.

Oceniając prezentowany wyżej wzór osobowy uznawany przez warszawskich licealistów z punktu widzenia jego zbieżności z postulowanym ideałem wychowawczym należy zwrócić przede wszystkim uwagę, iż jest to wzór indywidualistyczny. Respondenci akcentują głównie te cechy, których wykształcenie umożliwi im samym bez-

[14] A. Janowski: Aspiracje młodzieży szkół średnich. Warszawa 1977, PWN.
[15] H. Świda: Młodzież a wartości. Warszawa 1978, WSiP.

konfliktowe funkcjonowanie w różnych obszarach rzeczywistości oraz ułatwi realizację osobistych celów i zamierzeń. Można również przypuszczać, iż większość z wyróżnionych cech osobowości ma dla licealistów bardziej znaczenie instrumentalne niż autoteliczne.

Zupełnie nie znajdują uznania u badanych te właściwości osobowości, które warunkują gotowość do podejmowania działań na rzecz celów pozaosobistych, a więc na rzecz innych ludzi, a zwłaszcza na rzecz interesów układów czy grup społecznych. Powyższy rezultat skłania zatem do refleksji nad skutecznością stosowanej w szkole średniej strategii wychowawczej, która powinna sprzyjać rozwijaniu — nazwijmy to umownie — wrażliwości społecznej. Peryferyczna ranga w uznawanym wzorze osobowym cech składających się na ten typ wrażliwości wskazywać może m.in. na nietrafność niektórych metod wychowawczych, jak również na to, iż młodzi ludzie są bardziej podatni na podleganie innym wpływom niż wpływy instytucjonalno-edukacyjne. Wydaje się zatem uzasadnione i konieczne dokonanie analizy metod postępowania wychowawczego celem ich zweryfikowania pod kątem większej skuteczności w realizacji postulowanego układu celów.

KONSTANTY LEŚKIEWICZ
TORUŃ

ODDZIAŁYWANIA RODZINY NA GOTOWOŚĆ DZIECKA DO NAUKI CZYTANIA I PISANIA

W dotychczas prowadzonych badaniach zbyt mało uwagi zwraca się na przyczyny niepowodzeń szkolnych, występujących we wczesnych okresach życia dziecka, jeszcze przed rozpoczęciem nauki szkolnej.

W dotychczasowych badaniach nad osiągnięciami dzieci determinującymi powodzenie w procesie nauki czytania i pisania wyróżniam dwa stanowiska. Jedni autorzy osiągnięcia te sprowadzają do takich umiejętności, jak różnicowanie i odwzorowywanie pojedynczych znaków graficznych, np. F. Holzinger [1], H. Winkler [2], Niemiecki Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych we Frankfurcie nad Menem [3].

Zwraca się tu uwagę na takie cechy znaków, jak wysokość, szerokość, kształt oraz wzajemne położenie poszczególnych elementów znaków. Stosowanie pojedynczych znaków graficznych bez ich zespołów wydaje się być niewystarczające przy prognozowaniu procesu nauki czytania i pisania, gdyż dziecko w tym procesie ma do czynienia przede wszystkim z kompleksami znaków graficznych.

Polskie badania nad osiągnięciami dzieci w zakresie umiejętności, oprócz znaków pojedynczych, wprowadzają zespoły graficzne, np. B. Wilgocka-Okoń [4], S. Słyszowa [5], J. Syska [6]. Syska stosuje w badaniach tylko zespoły graficzne, stąd wielu badanych nie wykonało w ogóle zadań.

[1] F. Holzinger: Schulveife und Schullanfbam. Wien 1960.
[2] H. Winkler: Seria testów do badań psychologicznych dzieci wstępujących do szkoły. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1932, nr 2.
[3] H. Roth, G. Schlevoigt, F. Süllvold, G. Wicht: Frankfurter Schulreifetest FST. Verlag Julius Beltz. Weinheim 1965.
[4] B. Wilgocka-Okoń: Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko. Warszawa 1972.
[5] S. Słyszowa: Poznawanie dzieci rozpoczynających naukę i kierowanie ich rozwojem. Warszawa 1974.
[6] J. Syska: W sprawie badań dojrzałości do nauki szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 1.

Do najbardziej reprezentatywnych prac naad osiągnięciami dziecka w zakresie umiejętności, na których bazuje nauka czytania i pisania, prowadzonych w skali ogólnopolskiej, należy praca B. Wilgockiej-Okoń. Wilgocka-Okoń w badaniu tego zagadnienia wyróżnia dwie grupy umiejętności, tj.:

— porównywanie przedmiotów i znaków graficznych o różnym stopniu zróżnicowania, zarówno ogólnego wyglądu, jak i poszczególnych elementów,

— wyodrębnienie części z całości oraz łączenie elementów w całości przedmiotów konkretnych, znaków graficznych i figur geometrycznych [7].

Wymienieni autorzy nie uwzględniają badania słuchu fonematycznego, jako istotnego składnika w omawianym procesie. Nie ukazują także charakterystycznych błędów dziecięcych, co mogłoby przyczynić się do zorganizowanego likwidowania deficytów [8] w tym zakresie przed rozpoczęciem procesu nauki czytania i pisania.

Inną koncepcję w badaniu osiągnięć dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisania przedstawia Antoni Maćkowiak [9], zalecając badanie spostrzegawczości wzrokowej dziecka na podstawie układanki obrazkowej i odpoznawania tożsamości wyrazów oraz spostrzegawczości słuchowej w oparciu o powtarzanie zdań, wyodrębniane wyrazów, zgłosek i głosek. Zaleca także badanie umiejętności pisania, rysowania i czytania. Jednak analizie poddaje tylko osiągnięcia w zakresie spostrzegawczości słuchowej i umiejętności czytania. Wymienia także błędy, jakie popełniają dzieci w zakresie analizowanych umiejętności.

Bardzo mało uwagi zwraca na badanie osiągnięć dzieci w zakresie umiejętności, warunkujących naukę pisania. uSgeruje, aby badania osiągnięć przeprowadzać na początku roku szkolnego w okresie przygotowawczym i przygotowywanie uczniów klasy I z największymi brakami przed elementarzową nauką czytania i pisania.

Różne są zdania badaczy odnośnie korelacji poszczególnych czynników środowiskowych z poziomem umiejętności dziecka, warunkujących nauczanie początkowe. B. Wilgocka-Okoń w badaniach swych ukazala korelację dojrzałości umysłowej [10] dzieci z niektórymi czynnikami środowiska rodzinnego, np. z zawodem ojca, wykształceniem matki, pracą zawodową obojga rodziców i z warunkami bytowymi rodziny. Dla zbadania warunków bytowych rodziny posłużyła się takimi czynnikami, jak liczba rodzeństwa, wielkość mieszkania, dostępność środków masowego przekazu (radia i telewizora), posiadanie przez dziecko wlasnego miejsca do pracy.

Stanisław Kawula wyróżnia cztery odmiany oddziaływania rodzinnego: 1) oddziaływania niezamierzone, obojętne z wychowawczego punktu widzenia; 2) oddzialywania niezamierzone, lecz nieobojętne wychowawczo; 3) zamierzone oddzialywania wychowawcze rodziców, ale zorientowane na realizację celów samej rodziny jako grupy; 4) zamierzone oddziaływania wychowawcze, zorientowane na realizację celów wychowawczych, obowiązujących w społeczeństwie globalnym [11].

Spośród wymienionych odmian wyróżnilem dwie, tj. drugą i czwartą, które moim zdaniem mają wpływ na rozwój osiągnięć warunkujących naukę czytania i pisania.

Odczuwany niedobór wiedzy w osiągnięciach dziecka, a szczególnie o ich rozwoju spowodował, iż podjąłem się, aby chociaż częściowo wypełnć tę lukę. Zagadnienie to nabiera dużego znaczenia.

Proces nauki czytania i pisania sprawia dzieciom duże trudności. Wynikają one stąd, że dzieci rozpoczynające naukę reprezentują różny poziom osiągnięć. W celu

[7] B. Wilgocka-Okoń, op. cit.

[8] Pojęcie deficyt wprowadza H. Spionek, w: Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych. Warszawa 1970.

[9] A. Maćkowiak: Badanie procesu i wyników początkowej nauki czytania i pisania. Poznań 1960.

[10] Dojrzałość umysłową utożsamia z gotowością do nauki czytania, pisania, liczenia i rozumienia sytuacji z najbliższego otoczenia.

[11] S. Kawula: Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska rodzinnego. Toruń 1978, s. 18—19.

ich zbadania skonstruowałem sprawdzian. Za podstawę doboru zadań w nim przyjąłem umiejętności, na których bazuje proces nauki czytania i pisania, tj.:

— spostrzeganie wzrokowe i odtwarzanie znaków graficznych oraz ich zespołów,

— spostrzeganie słuchowe i odtwarzanie dźwięków fonematycznych.

W celu rozwiązania problemu badawczego przyjąłem, iż poziom osiągnięć dzieci uzależniony jest od oddziaływań rodzinnych. Dla rozwiązania go przeprowadziłem badania o charakterze podłużnym w dwóch etapach, w rocznych odstępach, aby wyjaśnić, jakim zmianom ulegały oddziaływania rodzinne w związku ze zbliżającym się obowiązkiem szkolnym oraz jak rozwijały się osiągnięcia dzieci przed rozpoczęciem nauki czytania i pisania. Zastosowałem metodę analizy porównawczej wpływu poszczególnych oddziaływań rodziny na poziom osiągnięć dzieci sześcioletnich, a następnie siedmioletnch, Badaniami objąłem 52 osoby w wieku od 5;5 do 6;5 zamieszkałychw Toruniu.

SPOSTRZEGANIE WZROKOWE ZNAKÓW GRAFICZNYCH I ICH ZESPOŁÓW

Dzieci spostrzegając wyodrębniają cechy różniące i identyczne na podstawie kształtu i wielkości przedstawionych im znaków, zgodnie z dotychczasowym swym doświadczeniem. Przy spostrzeganiu znaków graficznych wyróżniają poszczególne ich elementy w drodze porównywania i analizowania. Tego typu porównania S. Szuman (1947) nazywa analitycznymi, do których są już zdolne dzieci od piątego roku życia.

W zadaniach sprawdzianu zastosowałem pojedyncze znaki graficzne i ich zespoły — literopodobne, od strony lewej do prawej, zgodnie z kierunkiem pisma.

Dane, które uzyskałem za pomocą sprawdzianu, wykazują, że dzieci prawidłowo spostrzegają pojedyncze znaki graficzne. Próby te 95% badanych wykonało bezbłędnie, o czym świadczy przeciętna 5,9 punktu na dziecko. Słabiej zaś różnicują zespoły znaków graficznych 3,5 punktu na 6,0 możliwych, co wskazuje na niewłaściwą analizę i syntezę. Im zespoły graficzne posiadają większą ilość różnych elementów, tym w spostrzeganiu występuje większa ilość błędów.

Analiza błędów wskazuje, że dzieci w szóstym roku życia o niższym poziomie osiągnięć: 1) nie spostrzegają elementów mniejszych, gdy te sąsiadują z innymi podobnymi, np. zespoły graficzne dom, dam — traktują jako identyczną; 2) łatwiej wyodrębniają znaki graficzne, znajdujące się na początku zespołu graficznego niż w środku i na końcu, np. l w zespołach sol, slo; 3) nie uwzględniają kolejności znaków graficznych ze względu na ich miejsce w zespole graficznym, np. utożsamiają zespoły sok, kos, ale tylko wówczas, gdy następny układ jest odwróceniem poprzedniego; 4) łatwiej różnicują elementy łamane niż opływowe.

ODTWARZANIE ZNAKÓW GRAFICZNYCH ORAZ ICH ZESPOŁÓW

Umiejętności odwzorowywania opiera się na wyodrębnianiu i łączeniu części składowych znaków i ich zespołów, co M. Przetacznikowa zalicza do wyższego szczebla analizy, tj. do analizy umysłowej oraz syntezy wtórnej, której elementy występują już od piątego roku życia [12].

Zadania na odwzorowywanie polegają na reprodukowaniu znaków graficznych i ich, zespołów, gdzie występują linie proste, równoległe, skośne, zaokrąglenia, przecinanie się, styczność, odległość [13].

[12] M. Przetacznikowa: Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, Warszawa 1967, s. 151.

[13] Ujęcie stosunków przstrzennych według J. Piageta jest poprawnie odtwarzane przez większość dzieci 6—7-letnich, co świadczy o osiąganiu stadium koordynacji czynności motorycznych i perceptywnych.

Błędy w odwzorowywaniu świadczą, że dzieci: 1) nie przestrzegają liniatury; 2) łuki przedstawiają w postaci linii łamanej, kreski albo nadają im kształt kańciasty; 3) zmieniają kierunek kształtu znaków graficznych, których linie przecinają się; 4) wyodrębniają oddzielny element w tych znakach graficznych, których linie przecinają się; 5) wydłużają znaki duże, a skracają małe; 6) opuszczają części znaków; 7) stopniowo skracają pojedyncze znaki w zespole.

Zastosowana punktacja w przeliczeniu na oceny szkolne [14] ułatwia podział badanych według ich osiągnięć na 3 poziomy.

W szóstym roku życia 9,6% dzieci potrafi prawidłowo różnicować pojedyncze i złożone zespoły znaków graficznych oraz je odwzorowywać, co moim zdaniem umożliwia w pełni rozpoczęcie nauki pisma. Natomiast 17,3% badanych spostrzega i odwzorowuje pojedyncze znaki graficzne i ich zespoły przy rozpoczynaniu zadań. Przy dalszym ich wykonywaniu opuszcza mniejsze elementy znaków lub niekiedy całe znaki. Przy odwzorowywaniu znaków lub ich zespołów podpatrują każdy element znaku oddzielnie, mają trudności w zapamiętaniu globalnego kształtu. Spostrzegają i wyodrębniają to, co nasuwa im się w sposób bezpośredni, co wysuwa się na pierwszy plan w spostrzeżeniu. Świadczy to, że nie są zdolne do pełnej koncentracji uwagi dowolnej.

W nieco większym stopniu błędy występują w 13,5% przypadków, gdyż osoby badane nie przestrzegają liniatury, mylą kierunki kształtu znaków w ich zespołach. Nie popełniają natomiast błędów w zadaniach ze znakami pojedynczymi, gdzie nie wystąpiło przecinanie się linii, co świadczy, że mają one trudności w koordynacji czynności motorycznych i perceptywnych. Błędy w tej grupie wskazują na deficyty w zakresie różnicowania i odwzorowywania zespołów graficznych.

Spośród 59,6% pozostałych przypadków stwierdza się błędy w zakresie spostrzegania i odtwarzania pojedynczych znaków oraz ich kompleksów. Z tego 36,5% nie potrafi różnicować wzajemnego położenia elementów znaków graficznych, zniekształca je, np. luki przedstawia w postaci linii łamanej. Przed rozpoczęciem zadania nie wie, „jak zacząć", a w przypadku kilkakrotnego kopiowania wzoru zapytują, „w którą stronę". Traktują oni zamiennie znaki o podobnych kształtach, co wskazuje na brak współdziałania analizatora wzrokowego i kinestetycznego. 21% nie identyfikuje zespołów znaków graficznych i niektórych pojedynczych znaków, nie uwzględnia stycznego położenia elementów ani nie zachowuje kierunków kształtów graficznych i liniatury. Dostrzeżone tu błędy w analizie wykazują, że nie potrafią oni ujmować istotnych cech oraz mają duże trudności w orientacji przestrzennej. 2% nie różnicuje podobnych jednoelementowych, jak i złożonych kształtów graficznych, nie potrafi ich reprodukować, co M. Przetacznikowa zalicza do zaburzeń w orientacji przestrzennej.[15] Błędy w tej grupie wskazują na występowanie deficytów łączonych, tj. w zakresie różnicowania i odwzorowywania pojedynczych znaków i ich zespołów.

SPOSTRZEGANIE SŁUCHOWE DŹWIĘKÓW FONEMATYCZNYCH

Umiejętność tę badałem na podstawie dźwięków w mowie, a szczególnie takich ich cech, jak twardość, miękkość, dźwięczność, bezdźwięczność i nosowość.

Analiza błędów wskazuje, że dzieci: 1) wyodrębniają ze zdania tylko te słowa, które oznaczają konkretne przedmioty, a rzadziej osoby (47%), np. słów: ma, idzie, jedzie — nie wyodrębniają; 2) nie wyodrębniają samogłosek z sylab na końcu słowa

[14] Przy opracowywaniu punktacji zadań w sprawdzianie posłużyłem się wskazówkami R. Więckowskiego: Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym. Warszawa 1968, s. 102.

[15] M. Przetacznikowa: op. cit., s. 82—83.

np. zamiast a, y, i, o, podają -ka, -by, -ki, -ło, bądź też powtarzają słowa: ręka, ryby, raki, mydło (53%); 3) nie wyodrębniają samogłosek w środku słowa (56%) ze względu na występowanie sylab mocnych, a łatwiej wyodrębniają je na początku, np. E-dek, u-cho, A-la, A-s; 4) nie wyodrębniają spółgłosek na początku, lecz podają sylaby, np. ko-, ta- do- (68%). Łatwiej wyróżniają spółgłoski na końcu, np. Ko-s, do-m, ta-m, gi-l; 5) nie wyodrębniają głosek w słowach, ale dokonują syntezy głosek, tworząc słowa (46%), łatwiej dokonują syntezy ze słyszanych zgłosek (82%); 6) potrafią wyróżniać spółgłoski sąsiadujące z samogłoskami (56%).

Podział badanych ze względu na oceny wskazuje, iż 11,6% dzieci wykonało prawidłowo wszystkie zadania, co wskazuje, że osiągnięcia ich w zakresie badanej umiejętności pozwalają rozpocząć naukę czytania. 19,2% popełnia błędy w wyodrębnianiu spółgłosek na początku, a 23,1% to dzieci, które mają trudności w wyodrębnianiu samogłosek w środku i na końcu. Wynika stąd, że 42,3% badanych ma częściowe deficyty w analizie słuchowej. Wśród badanych 46,1% to ci, którzy we wszystkich zadaniach mają trudności tak w analizie, jak i w syntezie słuchowej — deficyty łączone.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że dzieci sześcioletnie reprezentują zróżnicowany poziom osiągnięć w zakresie umiejętności warunkujących naukę czytania i pisania, co ilustruje tabela 1.

Tabela 1

POZIOM OSIĄGNIĘĆ DZIECI SZEŚCIOLETNICH W ZAKRESIE UMIEJĘTNOŚCI

Badane umiejętności	Ilość dzieci		
	bez deficytów	z deficytami 1-zakres	z deficytami łączonymi
Spostrzeganie wzrokowe i odwzorowywanie	14	7	31
Spostrzeganie słuchowe i odwzorowywanie	16	12	24

Z danych wynika, że ilość dzieci z określonym poziomem osiągnięć w zakresie poszczególnych grup umiejętności jest na ogół przybliżona, co potwierdza tezę S. Szumana [16], że dziecko zawsze rozwija się wielostronnie. Ilość badanych „bez deficytów" w ogóle wynosi 21%. Mogą oni rozpocząć proces nauki czytania i pisania w szóstym roku życia. Pozostali natomiast mają deficyty w osiągnięciach.

Przyczyny zróżnicowanego poziomu osiągnięć dzieci ukazuję w oddziaływaniach rodzinnych. Dostarczanie dziecku przyborów, np. kartek, zeszytów, ołówków, kredek, książeczek, układanek, zabawek, oraz udzielany instruktaż w posługiwaniu się nimi zaliczam zgodnie z przyjętą nomenklaturą do oddziaływania rodzinnego zamierzonego, zorientowanego na realizację celów wychowawczych, obowiązujących w społeczeństwie globalnym. Brak natomiast przyborów, jak i instruktażu w posługiwaniu się nimi zaliczam do oddziaływania niezamierzonego, lecz nieobojętnego z wychowawczego punktu widzenia.

Zależność osiągnięć badanych od oddziaływań rodzinnych ilustruje tabela 2a i 2b.

Okazało się, że 38,4% dzieci posiada przybory do rysowania, malowania, lepienia, wycinania i układania. Reprezentują one wyższy poziom osiągnięć w porównaniu

[16] S. Szuman: O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. *Nowa Szkoła* 1962, nr 6.

Tabela 2a

POZIOM OSIĄGNIĘĆ BADANYCH W ZESTAWIENIU Z ODDZIAŁYWANIEM RODZINNYM W ZALEŻNOŚCI OD POSIADANIA PRZYBORÓW

Oddziaływanie rodzinne	Ilość badanych		
	bez deficytów	z deficytami 1–zakres.	z deficytami łączonymi
Posiadanie przyborów	9	4	7
Brak przyborów	2	5	25

Tabela 2b

W ZALEŻNOŚCI OD UDZIELONEGO INSTRUKTAŻU

Oddziaływania rodzinne	Ilość badanych		
	bez deficytów	z deficytami 1-zakres.	z deficytami łączonymi
Udzielanie instruktażu	8	3	2
Brak instruktażu	3	6	30

z tymi, które nie mają przyborów do zajęć. Wystąpiły także istotne różnice pomiędzy poziomem osiągnięć dzieci a udzielaniem instrukcji przez członków rodzin w posługiwaniu się przyborami. Im instruktaż rodziców dotyczy bardziej różnorodnych zajęć dziecięcych, tym większe są osiągnięcia dziecka w zakresie badanych umiejętności.

Zamierzone oddziaływania wychowawcze w rodzinie pobudzają dziecko do odpowiedniej działalności (zależność statystyczna znaczna) jako czynnika bezpośredniego, gdyż działalność dziecięca kierowana i samorzutna prowadzi do rozwoju umiejętności. Średnie wyników osiągnięć w zakresie badanych umiejętności są lepsze u badanych, którzy zajmowali się malowaniem, lepieniem, wycinaniem, oglądaniem książeczek, rysowaniem i układaniem, niż u dzieci, które nie brały udziału w tych zajęciach. Badani biorący udział w dziesięciu różnych zajęciach przeważnie nie mają deficytów. Do zajęć tych mają odpowiednie przybory oraz instruktaż rodziców. Bierze w nich udział 25% ogółu. W tej sytuacji mają oni sześciokrotnie mniej opóźnień aniżeli ich rówieśnicy, których rodzice nie biorą udziału w zajęciach dziecięcych lub ograniczają się tylko do wspólnych spacerów bądź do uczęszczania na filmy i do teatrzyków.

Ci, których działalność ogranicza się do trzech rodzai zajęć, tj. zabawy tematyczne, ruchowe, oglądanie programu w TV ponad 1 godz. dziennie, mają deficyty łączone. Zajęcia te 51% badanych organizuje sobie indywidualnie w mieszkaniu, zaś 11% z rodzeństwem, tak w mieszkaniu, jak i na podwórku, do 2 godzin dziennie. Ich średnia deficytów jest sześciokrotnie większa od średniej deficytów z grupy poprzedniej.

Rodzice nie zabezpieczający odpowiednich przyborów do wykonywania przez swe potomstwo różnorodnych zajęć częściej aniżeli pozostali uczą ich pisania. Zjawisko to występuje u 46% badanych. Wynika stąd, że ogół rodziców ze względu na przygotowanie swych dzieci do obowiązków szkolnych można podzielić na 3 grupy:

1) rodzice ograniczający inne zajęcia dziecka na korzyść pisania,
2) rodzice organizujący różnorodną działalność dziecięcą,
3) rodzice nie przygotowujący do nauki szkolnej.

Przy zostosowaniu testu x^2 i współczynnika zbieżności Czuprowa badania wskazują, że istnieje (statystycznie istotna) zależność między poziomem osiągnięć w zakresie spostrzegania i odwzorowywania a wychowaniem dziecka w przedszkolu do szóstego roku życia. ($P < 0{,}02$). Zależność podobna istnieje również w zakresie spostrzegawczości słuchowej ($P < 0{,}05$).

Przyczyny tego stanu rzeczy wyjaśnię w dalszej części pracy.

ROZWÓJ OSIĄGNIĘĆ OD SZÓSTEGO DO SIÓDMEGO ROKU ŻYCIA W ZAKRESIE UMIEJĘTNOŚCI WARUNKUJĄCYCH PROCES NAUKI CZYTANIA I PISANIA

Od szóstego do siódmego roku życia zostało zlikwidowanych 45% deficytów łączonych. W największym stopniu są one zlikwidowane wśród dzieci z ogniska przedszkolnego. Natomiast likwidacja ich przebiegała na ogół w jednakowym stopniu, tak wśród badanych wychowywanych w przedszkolu, jak i w rodzinie, co ilustruje tabela 3.

Tabela 3

POZIOM OSIĄGNIĘĆ BADANYCH GRUP W SZÓSTYM I SIÓDMYM ROKU ŻYCIA W ZAKRESIE UMIEJĘTNOSCI WARUNKUJĄCYCH NAUKĘ CZYTANIA I PISANIA

Grupa badawcza	Ilość dzieci											
	bez deficytów				z deficytami 1-zakresowymi				z deficytami łączonymi			
	w percepcji				w percepcji				w percepcji			
	wzrokowej		słuchowej		wzrokowej		słuchowej		wzrokowej		słuchowej	
	I etap	II etap	I etap	II etap	I etap	II etap	I etap	II etap	I etap	II etap	I etap	II etap
Wychowani w przedszkolu	7	7	6	9	2	2	3	—	4	4	4	4
Wychowani w rodzinie	7	3	10	5	6	2	9	4	26	7	20	3
Wychowani w ognisku	—[17]	10	—	11	—	11	—	10	—	6	—	6

Dzieci uczęszczające do przedszkola przez 2 lata mają więcej osiągnięć w zakresie umiejętności spostrzegania wzrokowego i słuchowego oraz odtwarzania aniżeli ich rówieśnicy wychowywani wyłącznie w rodzinie. Badani wychowywani w ognisku przedszkolnym przez 1 rok na skutek likwidacji opóźnień dorównali w zasonie osiągnięć uczeszczających do przedszkola, a nawet osiągnęli w nich wyższy poziom.

[17] W I etapie badań 39 dzieci wychowywanych było wyłącznie w rodzinie, a 13 oprócz wychowania rodzinnego poddane było wychowaniu przedszkolnemu. W II etapie spośród 39 dzieci wychowywanych w rodzinie 27 uczęszczało do ognisk, a 12 nadal wychowywane było wyłącznie w rodzinie.

W siódmym roku życia w porównaniu do badań sprzed roku nastąpił wzrost osiągnięć w zakresie umiejętności, na których bazuje nauka czytania i pisania z 21,1%—59,5%, tj. o 38,4%. W tym czasie notuje się wzrost o 30% ilości rodzin dostarczających dziecku przyborów do różnorodnych zajęć, a współudział członków rodziny w zajęciach tych wzrósł o 20% przede wszystkim w stosunku do dzieci uczęszczających do ogniska przedszkolnego. Rodzice posyłając dziecko na zajęcia w ognisku rozmawiają z nauczycielem o efektach jego pracy, starają się mu pomóc. Widząc prace dziecięce w zeszycie dbają, aby więcej ćwiczyło w domu. Kontaktów takich nie utrzymują ci, którzy posyłają swe dzieci do przedszkola.

W związku z przyjmowaniem przez rodziców wzorów oddziaływań z ognisk przedszkolnych zwiększyła się ilość dzieci z 25%—49% wykonujących czynności różnorodne. Z danych wynika, że nie we wszystkich przypadkach, pomimo posiadania przyborów, badani zajmują się różnorodnymi zajęciami, gdyż nie mają odpowiedniej zachęty ze strony członków rodziny. Jednak stwierdza się także około 10% takich przypadków, że dzieci wykonują różnorodne zajęcia pomimo braku zachęty ze strony rodziców. Zjawisko to w jednym i w drugim przypadku ma miejsce wśród uczęszczających do ognisk przedszkolnych i do przedszkoli, co świadczy, że dzieci z własnej inicjatywy przenoszą na grunt rodziny rodzaje zajęć organizowanych w placówkach wychowania przedszkolnego.

Zaobserwowano także wzrost ilości badanych z 46%—90% zajmujących się „pisaniem", które polega na odwzorowywaniu pojedynczych liter napisanych uprzednio przez członków rodziny. W grupie tej 31% dzieci zajęcie to wykonuje 1,5—2 godzin dziennie, a oprócz tego biorą udział w czterech rodzajach zajęć. W innych zajęciach nie biorą udziału ze względu na ograniczenia stosowane przez członków rodziny. Znamienne są tu wypowiedzi: „Ja mam się uczyć, a nie bawić", „Mamusia pochowala wszystkie zabawki. Mówi, że jestem duży i muszę dużo pisać". Praktyki tego rodzaju występują wśród dzieci wychowywanych wyłącznie w rodzinach. Pozostałe 59% próbą pisania znajmuje się do 1 godziny z przerwami, ale nie codziennie. Dzieci w tych przypadkach zajmują się jedenastoma rodzajami zajęć. Wśród nich to przeważnie wychowankowie ognisk przedszkolnych i przedszkoli.

W grupie tej występuje 28% przypadków, gdzie obserwuje się samorzutne próby pisania lub kalkowania. Najczęściej odwzorowują one pismo drukowane.

ZMIENNOŚĆ ODDZIAŁYWAŃ RODZINNYCH ROZWIJAJĄCYCH POZIOM OSIĄGNIĘĆ DZIECI

Pod wpływem działania na dziecko dwóch mikrosystemów wychowawczych zmieniają się oddziaływania rodzinne i aktualna strona świadomości wychowawczej rodziców. Oddziaływania rodzinne niezamierzone, lecz nieobojętne wychowawczo zastąpione zostają oddziaływaniami zamierzonymi, zgodnymi z celami wychowawczymi społeczeństwa globalnego. Oddziaływania drugie przenoszone są na grunt rodziny z nowego mikrosystemu wychowawczego, tj. z przedszkola czy z ogniska przedszkolnego (dostarczanie dziecku różnorodnych przyborów do zajęć oraz udzielanie instrukcji w posługiwaniu się nimi), jak również są wynikiem doświadczeń rodziców (mobilizowanie do pisania liter i cyfr, ograniczanie samorzutnych zajęć) w związku z przygotowaniem dziecka do roli ucznia. Na skutek integracji oddziaływań wychowawczych rodzinnych i ogniska przedszkolnego nastąpiła likwidacja 45% deficytów. Oddziaływania rodzinne tak zamierzone, jak i niezamierzone wywołują działalność dziecięcą w zakresie zajęć.

W przypadku oddziaływań zamierzonych, przenoszonych z ogniska przedszkolnego, działalność dziecka staje się różnorodna. Oddziaływania zamierzone, ale będące wynikiem doświadczenia rodziców, skierowane są na niektóre tylko zajęcia. Oddzia-

ływania zaś niezamierzone wywołują działalność dziecięcą samorzutną, ograniczającą się do jeszcze mniejszej ilości zajęć.

Te fragmentaryczne badania empiryczne ukazują poziom osiągnięć dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie umiejętności warunkujących proces nauki czytania i pisania, będący wynikiem oddziaływań wychowawczych.

WNIOSKI, PERSPEKTYWY DALSZYCH BADAŃ

Przedstawione wyniki badań przeprowadzonych w latach 1973—1975 pozwalają na wyciągnięcie następujących wniosków:

1. Poziom osiągnięć dzieci w szóstym i siódmym roku życia w zakresie umiejętności, na których bazuje proces nauki czytania i pisania, wykazuje duże zróżnicowanie.
2. Wyniki uzyskane w badaniach wskazują, że dzieci wychowywane wyłącznie w rodzinie mają większą ilość deficytów niż te, które oprócz wychowania rodzinnego poddane są wpływom instytucji wychowania przedszkolnego.
3. Większe trudności sprawia dzieciom w wieku przedszkolnym spostrzeganie i odtwarzanie zespołów znaków graficznych niż spostrzeganie i odtwarzanie pojedynczych znaków graficznych.
4. Od szóstego do siódmego roku życia ilość badanych o poziomie osiągnięć, pozwalającym na rozpoczęcie skutecznej nauki czytania i pisania, wzrosła z 21% do 60%.
5. Badania podłużne pozwalają ustalić, że czynnikiem różnicującym poziom osiągnięć badanych są oddziaływania wychowawcze rodziny niezamierzone, lecz nieobojętne z wychowwczego punktu widzenia, oraz oddziaływania zamierzone ,skierowane na realizację celów wychowawczych obowiązujących w społeczeństwie globalnym.
6. Oddziaływania wychowawcze rodziny ulegają zmianom na skutek poddania dziecka wpływom zinstytucjonalizowanego wychowania przedszkolnego, gdyż:
   — rodzina przyjmuje wzory oddziaływań z instytucji wychowania przedszkolnego,
   — tworzy nowe oddziaływania wynikające z doświadczeń rodziców.
7. Integracja oddziaływań zamierzonych, skierowanych na realizację celów wychowawczych, powoduje wzrost poziomu osiągnięć dzieci w zakresie umiejętności przydatnych w nauce czytania i pisania.

KRYSTYNA KULIGOWSKA
WARSZAWA

Z BADAŃ NAD EFEKTYWNOŚCIĄ PRZYGOTOWANIA STUDENTÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELA

Znane są na ogół osiągnięcia, a także niedomagania i braki systemu szkolnego. Ukazano je w Raporcie o Stanie Oświaty PRL, w innych dokumentach, a także w licznych artykułach, dyskusjach. Wprowadzana obecnie reforma szkolnictwa ma nie tylko przezwyciężyć niedomogi od lat znane, lecz także, co istotne, wcielać w działalność szkoły nowe elementy wynikające z potrzeb rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Nowo zatrudniani nauczyciele — absolwenci uczelni — mogą (i powinni) wydatnie przyczynić się do wdrażania reformy. W niedalekiej przeszłości, jako uczniowie klas licealnych i studenci odbywający praktyki, poznali słabe strony funk-

cjonowania szkoły. Uczelnie wyposażyły tych ludzi w znaczny zasób wiedzy, wdrożyły do postępowania badawczego, do dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów, do ujmowania rzeczywistości nie tylko w zdaniach opisowych, lecz także wyjaśniających, oceniających. Absolwenci uczelni, ludzie młodzi, są często krytyczni i niecierpliwi, chętni do działania, do zmieniania. Czy są przygotowani do wdrażania w życie reformy szkolnictwa?

W instytucie Pedagogiki UMCS od kilku lat prowadzimy badania efektywności kształcenia studentów — przyszłych nauczycieli. Są to tzw. badania własne. Napotykamy w ich prowadzeniu liczne kłopoty organizacyjne, a przede wszystkim znaczne trudności metodologiczne.

Brak jest właściwie jednoznacznego, uznanego za bezsporny, punktu odniesienia. Liczne są bowiem interpretacje zakresu znaczeniowego pojęcia „kwalifikacje zawodowe nauczyciela". Niewiele jest badań poziomu kwalifikacji czynnych zawodowo nauczycieli, a te, które są, mają zazwyczaj charakter wycinkowy, np. poziom przygotowania nauczycieli do uwzględniania w nauczaniu indywidualnych różnic między uczniami, do pracy w ZHP, poziom czynności nauczycielskich w aspekcie prakseologicznym i in.

Nie prowadzono także badań poziomu przygotowania zawodowego absolwentów uczelni kształconych według dawnych programów czy absolwenta studiów nauczycielskich. Gdyby jednak takie badania były, to i tak ich przydatność dla porównania z poziomem przygotowania współczesnych nauczycieli byłaby ograniczona. Zmieniły się bowiem wymagania stawiane przed szkołą, zmienili się uczniowie wychowywani w innych warunkach itd.

Mimo licznych trudności zrealizowaliśmy dotychczas kilka szczegółowych tematów badawczych, np.

— wpływ praktyki ciągłej na poziom przygotowania zawodowego studentów,

— orientacja zawodowa studentów podejmujących różne kierunki studiów — specjalność nauczycielska,

— model nauczyciela zreformowanej szkoły w opinii studentów i czynnych zawodowo nauczycieli,

— wykorzystywanie metod gier dydaktycznych w kształceniu pedagogicznym studentów,

— losy absolwentów nauczycielskich kierunków studiów UMCS,

— przygotowanie czynnych zawodowo nauczycieli szkół podstawowych, nauczycieli przedszkoli do zadań wynikających z reformy.

Problemy te, podejmowane w wiekszości przypadków w pracach magisterskich, mają wspólną metodologiczną podstawę. W wyniku analizy takich pojęć, jak „kwalifikacje nauczycieli" czy „efektywność kształcenia nauczycieli", opracowujemy modele idealne — wzory stanowiące punkt odniesienia w naszych badaniach.

Ponżej przedstawam skrótowe wyniki naszych prac nad określaniem efektywności kształcenia nauczycieli.

1. PRÓBA INTERPRETACJI POJĘCIA „EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI"

Termin „efektywność" w odniesieniu do kształcenia studentów — przyszłych nauczycieli można określać w węższym i szerszym zakresie.

W znaczeniu węższym efektywność kształcenia nauczycieli wyznaczana jest przez terminowość zaliczeń i wysokość ocen. Tak np. wyższą efektywność osiąga student, który w terminie i dobrze zalicza pracownie, ćwiczenia, uzyskuje dobre oceny, kończy studia w terminie z wysoką przeciętną.

Od lat jednak wiadomo, że taka interpretacja pojęcia „efektywność" jest niewy-

starczająca w odniesieniu do kształcenia nauczycieli. Wiadomo, że nie wystarczy dobrze wiedzieć, znać np. nauki matematyczne i pedagogiczne, by dobrze nauczać matematyki i wychowywać uczniów.

W znaczeniu szerszym określenie „efektywność" kształcenia nauczycieli wyznaczana jest nie tylko przez terminowość zaliczeń i wysokość ocen, lecz także przez poziom posługiwania się tą wiedzą w realizacji zadań postawionych przed nauczycielem.

Wydaje się, że na „poziom posługiwania się wiedzą w realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych" rzutuję trzy grupy czynników, a mianowicie:

— te, które są związane ze zrozumieniem, akceptacją i trafnym odnoszeniem do siebie, do własnej pracy celów i zadań postawionych przed szkołą.

Wśród celów i zadań szkoły wyróżnić można adresowane do pojedynczych nauczycieli oraz do kilku (lub wszystkich) nauczycieli jednocześnie. Pierwsze dotyczą przyswojenia sobie przez uczniów określonej wiedzy, np. tylko nauczyciel fizyki zaznajamia uczniów z prawami Newtona. Drugie z celów i zadań, te adresowane do wielu nauczycieli jednocześnie, dotyczą takich spraw, jak np. uspołecznianie uczniów, kształtowanie w nich postawy odpowiedzialności, patriotyzmu i in. Na ogół nauczyciele akceptują, uznają za słuszne te cele, nie zawsze jednak odnoszą je do własnej pracy;

— czynniki związane ze stosunkiem nauczycieli do uczniów, z postawami wobec uczniów. Chodzi tutaj przede wszystkim o życzliwość, chęć dopomożenia uczniowi w rozwoju, wrażliwość na jego losy i in.

M. Grzegorzewska wyróżniła dwie podstawowe grupy: nauczycieli hamujących oraz nauczycieli wyzwalających. Wydaje się, że to lapidarne określenie „nauczyciel wyzwalających" obejmuje istotę podstaw wobec ucznia;

— czynniki umiejętności organizowania działań pedagogicznych.

Umiejętność organizowania działań, zwłaszcza działań dydaktycznych, wymaga jednoczesnego wykorzystywania wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu i wiedzy z nauk o wychowaniu oraz postępowania zgodnego z cyklem działania zorganizowanego. W tym cyklu zaś wyróżnić można:

— umiejętność precyzji (formułowania) szczegółowych zadań (dydaktycznych, wychowawczych),

— poprawną analizę warunków wykonywania zadania (w tym m.in. trafne rozpoznanie uczniów),

— dobre zaplanowanie działania, w tym wyróżnienie etapów realizacji danego zadania, określenie przewidywanych czynności nauczyciela i uczniów na danym etapie,

— właściwe stymulowanie uczniów do wykonywania danego zadania, udzielenie im ewentualnej pomocy w wykonywaniu,

— obiektywną kontrolę wykonania zadania bądź pokierowania samokontrolą,

— podjęcie i wykonanie czynności korektywnych, o ile zadanie nie zostało w pełni wykonane, cel zadania nie został osiągnięty.

Przedstawione powyżej rozumowanie, ujęte skrótowo i zapewne dyskusyjne, ukazuje złożoność trudności w interpretacji określenia „efektywności kształcenia nauczycieli" w szerszym znaczeniu.

Nadmienić także trzeba, że na poziom tej efektywności wpływa nie tylko uczelnia (plany, programy, metody, oragnizacja studiów), lecz także szkoła, w której znalazł zatrudnienie absolwent, panująca w tej szkole atmosfera, jakość pracy, przydział zadań, jakie powierzono absolwentowi, i in.

Znane są poglądy o znaczeniu okresu adaptacji, wrastania w zawód nauczyciela. Nie bez znaczenia dla efektywności są także cechy osobowe studenta (absolwenta).

2. CELE I ZAŁOŻENIA, ZAKRES BADAŃ LOSÓW ABSOLWENTÓW UMCS

410 osób ukończyło UMCS w czerwcu 1977 roku studia kierunkowe — specjalność nauczycielska. Byli to pierwsi absolwenci kształceni według jednolitych 4-letnich programów studiów magisterskich. W lutym 1978 roku Uniwersytet zwrócił się do wszystkich absolwentów z prośbą o wypełnienie kwestionariusza. Został on tak opracowany, by przy jego pomocy uzyskać informacje dotyczące:

— warunków rodzinnych, sytuacji materialnej i mieszkaniowej,

— starań o pracę zawodową, miejsca zatrudnienia,

— przygotowania do pracy nauczycielskiej, obowiązków zawodowych w pierwszym roku pracy,

— motywów i aspiracji absolwenta, ich zaspokojenia.

Do kwestionariusza dołączyliśmy list podpisany przez władze uczelni. Jego treść ujęliśmy tak, by zachęcić absolwenta do wypełnienia kwestionariusza.

Badania były anonimowe.

Arkusz niniejszy prezentuje tylko niektóre informacje z badań losów absolwentów [1]. Celem jego jest nakreślenie odpowiedzi na pytania:

1) jak przedstawia się kwestia wykorzystania kwalifikacji absolwenta,

2) jakie są opinie absolwentów o ich przygotowaniu zawodowym.

W opracowaniu określonego zadania kwestionariusza (zadanie „dołączono" do badań A. Kołodziejczyk) oraz w podsumowaniu wyników jako bezsporne przyjęłam 3 założenia:

— w sprawie wykorzystania kwalifikacji,

— w sprawie znaczenia niektórych elementów kwalifikacji nauczyciela,

— w sprawie możliwości posługiwania się opiniami zainteresowanych w badaniu ich poziomu przygotowania zawodowego.

Uczelnie przygotowują nauczycieli — specjalistów. O pełnym wykorzystaniu kwalifikacji absolwenta można mówić wówczas, gdy uczy on w klasach V—VIII lub w szkole średniej zgodnie z kierunkiem specjalizacji.

Absolwent uczelni powinien być jednak nie tylko dobrze przygotowany do prowadzenia lekcji, zajęć pozalekcyjnych związanych z przedmiotem nauczania zgodnym z kierunkiem jego specjalizacji, lecz także do dobrego spełniania zadań wychowawcy klasy, opiekuna szkolnych organizacji, do współdziałania z domem rodzinnym ucznia.

W przygotowaniu nauczyciela, obok elementów od dawna znanych i niezmiennie ważnych, można wyodrębnić elementy nowe bądź te, które są od lat znane, lecz współcześnie wzrasta i będzie wzrastać ich znaczenie. Do tych ostatnich zaliczyłam stymulowanie rozwoju myślenia uczniów, pogłębienie motywacji uczenia się, uwzględnianie indywidualnych różnic między uczniami.

Opinie badanych o ich przygotowaniu zawodowym zawierają w sobie pewien stopień subiektywizmu. Założono jednak, że subiektywizm nie był znaczny. Częściej przy tym mogą wystąpić przypadki opinii zawyżonych niż zaniżonych. Np. jeżeli absolwent stwierdza, że jest dobrze przygotowany do uwzględnienia w nauczaniu indywidualnych różnic między uczniami, to zapewne uwzględnia on w praktyce te różnice, nie wiadomo jednak, czy postępuje poprawnie. Jeśli zaś przyznaje, że nie jest przygotowany do prowadzenia godzin wychowawczych, to zapewne napotkał istotne trudności w organizowaniu tych godzin.

[1] Pełne opracowanie badań znajduje się w pracy magisterskiej przygotowanej pod moim kierunkiem — Anna Kołodziejczyk: Losy absolwentów nauczycielskich kierunków studiów. Wydz. Pedag. i Psych. UMCS, 1978.

Dla ograniczenia subiektywizmu opinii zastosowano w zadaniu różne sformułowania dotyczące tych samych w istocie problemów. Poziom opinii o przygotowaniu do wykonywania poszczególnych zadań pozwala przypuszczać, że subiektywizm nie był znaczny.

3. WYKORZYSTANIE KWALIFIKACJI ABSOLWENTÓW

Zebrane materiały nie pozwalają na analizę wykorzystania przygotowania do zawodu nauczyciela wszystkich absolwentów. Wypełnione kwestionariusze zwrócilo bowiem tylko 149 osób, czyli 36% absolwentów, którzy w czerwcu ukończyli studia. Stosunkowo najwięcej ankiet odesłali poloniści i fizycy (co drugi), najmniej absolwenci filologii angielskiej (co ósmy zwrócil kwestionariusz).

Wśród 410 absolwentów bylo 43% osób z dyplomem dobrym oraz 22% z dyplomem bardzo dobrym. Wśród respondentów bylo 37% ogółu osób z dyplomem dobrym oraz 39% tych, którzy bardzo dobrze ukończyli studia. Można więc powiedzieć, że nie ma istotnych różnic w poziomie efektywności kształcenia (w węższym znaczeniu tego pojęcia) między osobami objętymi badaniami a ogółem absolwentów.

O zatrudnienie w szkolach podstawowych i średnich ubiegalo się 127 osób objętych badaniami. 5 osób — matki małych dzieci — w ogóle nie starało się o zatrudnienie, 6 absolwentów zatrudniono w szkołach wyższych. Przypuszczać można, że część osób, które nie odesłały kwestionariuszy, także ubiegało się o zatrudnienie w szkołach. Można więc stwierdzić, że znaczna część absolwentów nauczycielskich kierunków studiów UMCS stara się o pracę w szkole.

Na 127 osób, które starały się o zatrudnienie w oświacie, otrzymalo pracę 117 osób. Spośród tych 117 osób tylko 21 zatrudnionych zostalo całkowicie zgodnie z własnymi dążeniami, aspiracjami. 46 badanych zaliczyło siebie do osób dość zadowolonych z zatrudnienia w danej szkole i miejscowości, z przydziału klas i przedmiotów nauczania. Natomiast aż 50 osób stwierdza, że podjęło pracę w danej miejscowości i placówce tylko dlatego, że nie było innej możliwości.

Absolwenci uniwersytetu pragną pracować głównie w miastach. O pracę na wsi ubiegało się 27 respondentów (na 127). Tylko pięć osób, spośród starających się o pracę na wsi, znalazło zatrudnienie zgodne ze staraniami.

Oczywiście, nie jest możliwe sprostanie wszystkim dążeniom i aspiracjom co do miejsca zatrudnienia. Zważyć jednak trzeba, że fakt zatrudnieniea niezgodnego z oczekiwaniem nie jest obojętny dla zachowania się młodego człowieka, jego postaw, zaspokojenia indywidualnych potrzeb psychicznych.

Niepokojąco przedstawia się sprawa wykorzystania kwalifikacji absolwentów. Na 117 osób zatrudnionych w oświacie tylko 43 osoby otrzymały przydział zadań nauczycielskich całkowicie zgodny z kierunkiem specjalizacji.

39 osób pracuje tylko częściowo zgodnie z kierunkiem specjalizacji. Do tej grupy zaliczyłam absolwentów, którzy uczą przedmiotu, do nauczania którego byli przygotowani w uczelni, oraz innych przedmiotów. Przypadki takie występują wśród absolwentów różnych kierunków, z wyjątkiem filologii angielskiej, romańskiej.

Z ankiet wynika, że wśród 39 osób zatrudnionych częściowo zgodnie z kwalifikacjami nieco ponad połowę (21) uczy swojego przedmiotu we wszystkich klasach, w których planie ten przedmiot występuje. Ponieważ zaś liczba godzin przedmiotu jest w planie nauczania danej szkoły stosunkowo mała, więc nauczycielom tym powierzono i nauczanie innych przedmiotów.

W 18 przypadkach można mówić o nieuzasadnionym planie nauczania dla absolwenta zatrudnionego tylko częściowo zgodnie z kwalifikacjami. Np. absolwent rusycystyki uczy rosyjskiego tylko w klasie VIII i pracuje w świetlicy, zaś w klasach V—VIII uczy rosyjskiego osoba bez specjalistycznego przygotowania. Absolwentka

polonistyki jest jedynym w szkole specjalistą przedmiotu, a powierzone jej nauczanie języka polskiego tylko w klasie V.

Stosunkowo znaczną część respondentów — 35 osób — zatrudniono całkowicie niezgodnie z kwalifikacjami. Większość tych osób (ca 3/4) pracuje w miastach i miasteczkach. Przeważnie zatrudniani są w świetlicach szkolnych, internatach. 11 osób pracuje w przedszkolu (w klasie „zerowej"). Są przypadki zatrudnienia absolwentów na stanowiskach nauczycieli całkowicie niezgodne z przygotowaniem. Biolog jest nauczycielką klasy I i wychowania fizycznego, podobnie rusycysta, absolwent geografii (i technikum) uczy technologii.

Zatrudnianie absolwentów biologii, filologii rosyjskiej w przedszkolach to stwarzanie nowej grupy nauczycieli-magistrów w istocie nie przygotowanych do pracy. Jeden z absolwentów fizyki (ukończył studia z wynikiem dobrym), mężczyzna, pracuje w „zerówce".

Nadmienić trzeba, że na 74 osoby zatrudnione w oświacie częściowo lub całkowicie niezgodnie ze specjalizacją tylko 2 osoby odpowiedziały twierdząco na pytanie: czy w przyszłym roku szkolnym wystąpi możliwość zatrudnienia Pani(Pana) w tej szkole zgodnie z kierunkiem Pani(Pana) specjalizacji.

Zebrane informacje w sprawie wykorzystania kwalifikacji skłaniają do refleksji. Jeżeli przypadki niewykorzystania kwalifikacji absolwentów uniwersyteckich studiów występują i w innych regionach, to wskazane byłoby podjęcie jakichś środków zaradczych.

Studia, zwłaszcza na kierunkach eksperymentalnych, są kosztowne. Ale nie tylko o marnowanie złotówek chodzi. Przez cztery lata przygotowujemy młodych ludzi do określonych funkcji. Trzeba dać młodym ludziom okazję sprawdzenia się.

Zatrudnianie niezgodne z przygotowaniem zawodowym implikuje rozgoryczenie, zniechęcenie. Sporo uwag o tym świadczących podane w ankietach.

4. ABSOLWENCI O SWOIM PRZYGOTOWANIU DO ZAWODU NAUCZYCIELA

Poddamy analizie opinie 80 osób (było 82 respondentów zatrudnionych całkowicie lub częściowo zgodnie z kwalifikacjami, pominęłam wypowiedzi uczących fortepianu i rzeźby w średnich szkołach artystycznych).

Odpowiednie zadanie kwestionariusza składało się z 25 elementów, oznaczających w większości przypadków obligatoryjne czynności zawodowe nauczyciela przedmiotu i wychowawcy klasy. Badani posługując się symbolami, określali, czy są przygotowani do wykonywania danej czynności:

bardzo dobrze lub dobrze (+ +)
wystarczająco (+),
niewystarczająco (—)
całkowicie nie przygotowani (zupełny brak przygotowania oznaczano „— —")

Opinie absolwentów o ich własnym przygotowaniu zawodowym są niższe, niż się spodziewano. Nie było przypadku pozytywnych opinii wszystkich respondentów do określonego zadania. Zapewne wpłynął na to fakt zatrudnienia nzacznej grupy respondentów tylko częściowo zgodnie z kwalifikacjami. Tak np. było tylko 60 opinii pozytywnych co do „znajomości treści programów nauczania". Wszystkie opinie negatywne pochodziły od osób zatrudnionych tylko częściowo zgodnie ze specjalnością.

Badano absolwentów różnych wydziałów. Różne osoby prowadziły wyklady z pedagogiki (i oczywiście ćwiczenia). Analiza zebranych materiałów wykazuje, że właściwie nie ma różnic w poziomie opinii o przygotowanu do zawodu absolwentów różnych wydziałów.

Jak oceniają absolwenci własne kwalifikacje?

Ujmując najogólniej — uznają się za lepiej przygotowanych do nauczania niż do prowadzenia pracy wychowawczej. Podkreślić przy tym należy, że wielu absolwentów pozytywnie ocenia własne przygotowanie do tych nauczycielskich czynności, które występują w nauczaniu dobrym, zgodnym z wymogami współczesnej dydaktyki.

Szczegółowe dane o opiniach absolwentów o ich przygotowaniu zawodowym podaje tabela 1. Nie podaje się w dosłownym brzmieniu „główki" zadania, w której wyjaśniono, że chodzi o określenie poziomu przygotowania do wykonywania wymienionych czynności. Kolejność czynności podanych w tabeli nie jest zgodna z kolejnością zastosowaną w zadaniu.

Tabela 1

POZIOM OPINII ABSOLWENTÓW O WŁASNYM PRZYGOTOWANIU ZAWODOWYM

L.p.	Treść zadania	Liczba osób stwierdzających przygotowania			
		bardzo dobre i dobre	wystarczające	niewystarczające	brak przygotowania
1	2	3	4	5	6
1	Planowanie pracy dydaktycznej	16	36	23	5
2	Planowanie pracy wychowawczej	5	23	25	27
3	Pogłębianie u uczniów motywacji uczenia się	17	47	13	3
4	Rozbudzanie, zaciekawienie, zainteresowanie tematem lekcji	19	52	7	2
5	Formułowanie celów i tematu lekcji	31	37	8	4
6	Wybór najbardziej właściwych metod nauczania	13	44	23	×
7	Gospodarowanie czasem podczas lekcji	32	38	8	2
8	Wykorzystywanie środków dydaktycznych	20	37	18	5
9	Ukazywanie uczniom struktur wiedzy	4	40	28	8
10	Stwarzanie sytuacji problemowych	25	45	10	×
11	Wdrażanie uczniów do rozwiązywania problemów	10	52	18	×

1	2	3	4	5	6
12	Kierowanie procesami myślenia uczniów	13	55	12	×
13	Uwzględnianie w nauczaniu indywidualnych różnic między uczniami	8	48	16	8
14	Wyrównywanie braków w wiedzy uczniów	5	32	27	16
15	Prowadzenie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów zdolnych, szczególnie zainteresowanych	8	32	29	11
16	Utrwalanie wiedzy uczniów	26	46	8	×
17	Zadawanie i sprawdzanie prac domowych	20	43	16	1
18	Kontrolowanie osiągnięć uczniów	23	49	8	×
19	Opracowywanie testów wiadomości	12	28	26	14
20	Praca z uczniem trudnym wychowawczo	1	20	34	25
21	Prowadzenie godzin wychowawczych	4	14	27	35
22	Poznawanie stosunków społecznych w klasie szkolnej	9	31	28	12
23	Prowadzenie wywiadówek, innych zebrań z rodzicami uczniów	5	14	21	40
24	Sterowanie działalnością samorządu uczniowskiego	1	10	32	37

Opinie o bardzo dobrym i dobrym oraz wystarczającym przygotowaniu zaliczyć należy do opinii pozytywnych. Nie jest chyba możliwe, by wszyscy absolwenci (jeżeli są obiektywni) podali pozytywne opinie o przygotowaniu do wykonywania wszystkich wymienionych czynności. Wszak przeprowadzono badania w okresie adaptacji wrastania w zawód. Dla doskonalenia pracy uczelni, a także dla ukierunkowania wewnątrzszkolnej pracy z młodymi nauczycielami pożyteczne być może stwierdzenie, do jakich dziedzin (grup czynności) pracy absolwenci czują się lepiej, a do ja-

kiej słabiej przygotowani. Wszystkie uwzględnione w tabeli elementy podzielono na 8 grup.

Stosunkowo wysoko (203 opinie pozytywne na 240 możliwych) oceniają respondenci poziom własnego przygotowania do pogłębiania u uczniów motywacji uczenia się. Zbliżony jest poziom opinii (200 pozytywnych) o umiejętnościach stymulowania rozwojem myślenia uczniów. Dość wysoko oceniają absolwenci swoje przygotowanie do uwzględniania w nauczaniu indywidualnych różnic między uczniami (55% opinii pozytywnych).

Badania sondażowe wśród nauczycieli Lubelszczyzny z dłuższym stażem pracy wykazują niższy, niż wśród absolwentów, odsetek pozytywnych opinii o własnym przygotowaniu do pogłębiania u uczniów motywacji uczenia się, indywidualizacji nauczania.

Opinie absolwentów pozwalają przypuszczać, że stosunkowo wiele miejsca poświęcono motywom uczenia się, indywidualizacji, rozwijania myślena w toku realizacji programu tzw. bloku nauk pedagogicznych.

W przygotowaniu dydaktycznym nauczyciela wyróżnić można elementy od dawna znane (którym współcześnie nadajemy inną treść niż w szkole tradycyjnej). Do tej grupy zaliczono stosowanie środków, utrwalanie, zadawanie i sprawdzanie prac domowych. Respondenci w 80% przypadków pozytywnie ocenili własne przygotowanie.

Niższe, niż przewidywano, są opinie absolwentów o umiejętnościach zaliczonych do grupy „organizacja pracy dydaktycznej". Do tej grupy zaliczono opinie w sprawach planowania pracy dydaktycznej, wyboru metod nauczania, wykorzystania czasu lekcji. Opinii pozytywnych było 179 (czyli ca 75% możliwych).

Umiejętność ukazywania uczniom struktur wiedzy, przeprowadzania kontroli oraz opracowywania testów ujęto w jednej grupie. Aby trafnie określać przedmiot kontroli, planować test i układać zadania (np. dobierać dystraktony w teście wyboru), trzeba umieć określać struktury wiedzy. Było w tej grupie 156 odpowiedzi pozytywnych.

Od opinii o poziomie przygotowania do działań dydaktycznych wyraźnie różnią się opinie o przygotowaniu do pracy wychowawczej.

Występujących w zadaniu 6 elementów podzielono na 2 grupy. Do grupy: organizowanie pracy wychowawczej zaliczono planowanie pracy wychowawczej, prowadzenie godzin wychowawczych i wywiadówek. W tej grupie było tylko 28% opinii pozytywnych.

Nieznacznie wyższe (30% opinii pozytywnych) są opinie absolwentów o umiejętnościach wychowawczych. Zaliczono tu: poznawanie stosunków społecznych w klasie szkolnej, pracę z uczniem trudnym, sterowanie działalnością samorządu.

Zadania wychowawcze są właściwie obligatoryjne dla każdego nauczyciela. Poziom opinii absolwentów sugeruje, że uczelnie ciągle jeszcze nie realizują stwierdzenia: należy kształcić specjalistów określonego przedmiotu, którzy są zarówno dobrymi nauczycielami, jak i wychowawcami młodzieży.

Przedstawione dotychczas liczby informują o opiniach 20 osób o przygotowaniu do wykonywania poszczególnych czynności lub grup czynności. Interesujące jest także, jak znaczna jest grupa osób, które uznają siebie za w ogóle nie przygotowane.

Dla pewnego ułatwienia analizy punktowano opinie. Za „bardzo dobrze" stawiano 2 punkty, za „wystarczająco" 1 punkt. Uzyskane liczby przedstawia tabela 2.

W tabeli 2 uwzględniliśmy zadania, których znaczenie wzrasta i będzie wzrastać w zreformowanej szkole. Poziom opinii absolwentów do wykonywania niektórych z tych zadań skłania do refleksji.

Większość absolwentów nie jest przygotowana do pracy wychowawczej. Zbyt mały jest też odsetek dobrze przygotowanych do indywidualizacji nauczania, zgadanienia te jednak są jeszcze niewystarczające opracowane naukowo.

Tabela 2

ZRÓŻNICOWANIE OPINII ABSOLWENTÓW O POZIOMIE PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO

Treść zadania	Ogółem badanych	Liczba osób, których opinie oznacz.					
		6 pkt.	5 pkt.	4 pkt.	3 pkt.	2 pkt.	1 pkt.
Pogłębienie u uczniów motywacji uczenia się	80	7	12	18	20	15	8
Stymulowanie rozwoju myślenia uczniów	80	3	10	12	35	11	9
Uwzględnianie w nauczaniu indywidualnych różnic	80	1	5	6	11	23	34
Organizacja pracy wychowawczej	80	—	—	4	8	14	54
Umiejętności wychowawcze nauczyciela	80	—	1	4	11	14	50

5. KILKA UWAG KOŃCOWYCH

Skromny zakres badań, zastosowane narzędzie do wyciągania daleko idących wniosków uprawniają do wyciągania daleko idących wniosków. Wydaje się jednak, ze i na tej podstawie można wysnuć kilka uwag.

Jedne z nich dotyczą zatrudnienia absolwentów oraz udzielania pomocy nauczycielom, którzy otrzymali zadania zawodowe, do jakich nie byli w uczelni przygotowani.

Sporo w tym względzie mogą poprawić władze oświatowe, pewne kroki powinna chyba podjąć i uczelnia. Dla przezwyciężania niechęci do zatrudniania na wsi można by np. organizować część praktyk także i w szkolach we wsi. Uczelnie mogłyby także zorganizować jakąś pomoc w zatrudnieniu, np. zbierając informacje o wolnych miejscach pracy. Wielu absolwentów wyraża w ankietach żal do uczelni, że „daje dyplomy i dalej się nie interesuje".

Liczne uwagi nasuwają się w związku z niklym przygotowaniem do pracy wychowawczej. Zagadnienia z teorii i praktyki wychowania opracowywane są w początkowych semestrach studiów. Na ogół nie uwzględnia się ich podczas praktyk ciągłych. Czy nie należałoby czegoś zmienić w tym względzie?

Wiele zależy także od treści programu nauczania pedagogiki i psychologii, metod realizacji tych programów. Wprowadzone zmiany programowe stanowią dogodną sposobność do lepszego przygotowania studentów — przyszłych wychoawwców.

Pragnę nadmienić, że wielu badanych, odpowiadając na pytanie: czy i jakie zmiany Pana(i) zdaniem należałoby wprowadzić do planu i programu studiów oraz metod prowadzenia zajęć, aby lepiej przygotować do zawodu nauczyciela, domaga się większej konkretyzacji ogólnych stwierdzeń pedagogicznych.

STEFAN SŁOMKIEWICZ
WARSZAWA

BADANIA NAD FUNKCJONOWANIEM W ZAWODZIE ABSOLWENTÓW NAUCZYCIELSKICH STUDIÓW DZIENNYCH

Jak wiadomo, obecny model kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych (z wyjątkiem nauczycieli klas początkowych i przedszkoli) wprowadzony został sześć lat temu. Studia oparte na tym modelu, trwające cztery lata, są pełnymi studiami wyższymi, a absolwenci uzyskują stopień magistra danej specjalności.

Na studiach tych obok przygotowania kierunkowego o charakterze ogólnym występuje również przygotowanie teoretyczne i praktyczne do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Mimo że uczelnie opuściły dopiero dwa roczniki studentów po czteroletnich magisterskich studiach nauczycielskich, model tych studiów już zaczął ulegać modyfikacjom.

Stwierdzono mianowicie, że w zakresie teoretycznego i praktycznego przygotowania do zawodu występują mankamenty wynikające z wad treści programów, układu i sposobu realizacji praktycznego przygotowania do pracy pedagogicznej, a także w sferze przygotowania kierunkowego.

W roku akademickim 1978/1979 wprowadzono w uczelniach zmieniony układ praktyk pedagogicznych, opracowany w Instytucie Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego. Zmiany te pozwoliły z jednej strony ściślej powiązać ogólnopedagogiczną praktykę asystencką z wykładami i ćwiczeniami z pedagogiki, z drugiej zaś zwiększyły zakres samodzielnej pracy pedagogicznej studentów przez wprowadzenie praktyki wychowawczej po drugim roku studiów dzięki temu, że mają oni w tym momencie zaliczoną i psychologię, i pedagogikę. Dzięki tym zmanom można było również przeznaczyć na praktykę metodyczną 6 tygodni zamiast czterech.

W tak krótkim czasie dokonane zostały i inne zmiany, a mianowicie przywrócono okres 5-letnich studiów na fizyce, biologii, matematyce. Zmieniony został również program pedagogiki. Zaproponowana przeze mnie idea programu zintegrowanego (bez podzielenia na trzy dyscypliny: podstawy pedagogiki, teoria wychowania i teoria nauczania) spotkała się z poparciem wybitnych profesorów i docentów z kilku ośrodków akademickich, którzy wzięli udział w opracowywaniu tego programu. Wszedł on w życie od 1979 roku.

Wspominając o elementach modernizacji modelu, który dał dopiero dwa roczniki absolwentów, chciałbym jedynie zwrócić uwagę na to, że fragmentaryczne badania i spostrzeżenia przeprowadzone w toku realizacji programu studiów i równie fragmentaryczne badania przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej doprowadziły już do wyżej wskazanych częściowych modernizacji obecnego modelu kształcenia nauczycieli. Tego rodzaju badania i ich praktyczne konsekwencje w postaci poczynań modernizacyjnych nie dają podstawy do oceny obecnego modelu kształcenia nauczycieli. Funkcjonują natomiast sądy obiegowe, które jako że nie są oparte na szerszych badaniach, tym bardziej nie mogą być nie tylko podstawą dla jakichkolwiek poczynań zmierzających do zasadniczej modernizacji obecnego modelu kształcenia nauczycieli ani do jego oceny. Takim na przykład obiegowym sądem (wątpić przy tym należy, czy rzeczywiście prawdziwym) jest przypisywanie lepszego przygotowania pedagogiczno-metodycznego absolwentów wyższych szkół pedagogicznych od absolwentów uniwersyteckich. Ci ostatni zaś są podobno lepiej przygotowani merytorycznie. Tego rodzaju obiegowe sądy są dlatego wątpliwe, że obecny

model kształcenia nauczycieli jest taki sam w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych. Ponadto unwersytety w ostatnich latach znakomicie wzmocniły swoją kadrę metodyków, tworząc dla jej rozwoju coraz lepsze warunki.

Tego rodzaju obiegowe i nie oparte na badaniach opinie kształtują opinię społeczną i są jedną z przyczyn przyśpieszających próby zmiany modelu obecnego. Istnieje natomiast problem podjęcia prac nad nowym modelem studiów wyższych a w tym zakresie także nad modelem kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Wynika on jednak z faktu wprowadzenia w życie 10-letniej szkoły średniej. Chociaż brak jest jeszcze decyzji odnoszącej się do drogi absolwentów tej szkoły do wyższych uczelni, to jednak już można rozpoczynać pracę nad projektowaniem różnych możliwości kształcenia w szkołach wyższych i przygotowywania w nich kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Powodzenie tych prac zależy nie tylko od poziomu wykształcenia i wychowania, które uzyska kandydat na studia w zreformowanej szkole, lecz również i od tego, jak obecny model studiów wyższych przygotuje absolwentów do społeczno-zawodowego funkcjonowania. Zmiany, które za kilkanaście lat nastąpią w zawodach oraz w naszym życiu społecznym, dziś już dadzą się przewidzieć dość dokładnie. Przecież, zgodnie z jedną z zasadniczych tez marksistowskiej metodologii przewidywania zjawisk społecznych, dziś już rodzi się to, co rozwinie się w przyszłości. Zatem w dzisiejszej pracy zawodowej nauczyciela można spotkać się z elementami, które będą dominować w zreformowanej szkole. Można więc, badając funkcjonowanie w zawodzie absolwentów obecnego modelu studiów, biorąc oczywiście przede wszystkim pod uwagę rozwiązywanie tych zadań, które są już w szkole dzisiejszej, a dominować będą w szkole najbliższej nam przyszłości, a więc w powszechnej szkole średniej, ocenić zalety i wady obecnego modelu kształcenia nauczycieli, a tym samym dostarczyć danych empirycznych do opracowywania projektów reformy szkół wyższych: uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych.

Właśnie z myślą o zgromadzeniu tego rodzaju danych, a także w celu usunięcia ewentualnych mankamentów obecnie funkcjonującego modelu kształcenia nauczycieli opracowałem koncepcję badań nad funkcjonowaniem w zawodzie absolwentów kierunków nauczycielskich w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych. Koncepcja ta stała się podstawą rozpoczętych w bieżącym roku ogólnopolskich badań, kierowanie którymi powierzył mi Minister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki.

Założenia metodologiczne tych badań są następujące: Podstawą oceny funkcjonowania w zawodzie absolwentów kierunków nauczycielskich niepedagogicznych z uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych będą dwie grupy danych empirycznych:

a) opinie o funkcjonowaniu zawodowym absolwentów uzyskane od dyrektorów szkół, wizytatorów przedmiotowych oraz kierowników szkolnych zespołów przedmiotowych ewentualnie innych nauczycieli ,którzy pracują z badanym absolwentem,

b) opinie samych absolwentów o ich przygotowaniu do pracy nauczycielskiej. Jednakże te dane empiryczne są obciążone subiektywizmem.

Ponadto wywiady kwestionariuszowe, a tylko one pozwalają na zgromadzenie danych szczegółowych, będą mogły dostarczyć informacji o tym, jak jest przygotowany absolwent do rozwiązywania tych problemów, które będą odgrywać szczególną rolę w zreformowanej szkole 10-letniej, a także na ile ukształtowane zostały u niego postawy twórcze.

Ograniczenie się więc tylko do wyżej wymienionych grup danych empirycznych nie dałoby odpowiedzi na to, jak jest przygotowany absolwent obecnego modelu studiów dziennych dla nauczycieli do pracy w szkole obecnej oraz w zreformowanej szkole ogólnokształcącej.

Trudność w ocenie przygotowania do pracy absolwentów kierunków nauczycielskich na podstawie opinii wynika również stąd, że nie można ukształtować dla tej opinii modelu empirycznego, lecz jedynie model teoretyczny. Wadą zaś tego rodzaju modeli orzekających, jakim powinien być nauczyciel szkoły obecnej, a zwłaszcza przyszłej szkoły zreformowanej, jest jednak duża ogólność sformułowań. Próby konkretyzacji zaś mogą po prostu okazać się mylne.

Dlatego opracowana przeze mnie koncepcja badań, przyjęta zresztą przez przedstawicieli uczelni, które będą je prowadzić, gromadzi trzecią grupę danych empirycznych. Będą to dane mówiące o tym, jak absolwenci kierunków nauczycielskich rozwiązują zadania dydaktyczno-metodyczne, zadania wychowawcze i opiekuńcze, a także jaki reprezentują poziom merytorycznego przygotowania.

Badając zadania dydaktyczno-wychwowcze i opiekuńcze zreformowanej szkoły ogólnokształcącej, a także analizując jej treści kształcenia i porównując z pracą nauczyciela w obecnej szkole podstawowej i średniej, można opracować zadania sytuacyjne, które odzwierciedlać będą rzeczywiste sytuacje dydaktyczne, wychowawcze oraz opiekuńcze w szkole obecnej i w szkole zreformowanej, a poziom ich rozwiązania ukaże przygotowanie absolwentów kierunków nauczycielskich do pracy zawodowej. W tym przypadku łatwo jest stworzyć empiryczny układ odniesienia dla oceny wyżej wspomnianego przygotowania. Otóż tym układem odniesienia będą rozwiązania tych samych zadań wykonane przez grupę kontrolną nauczycieli dobranych na podstawie opinii ich zwierzchników tak, by reprezentowali zarówno dobry poziom merytorycznego przygotowania, jak i pracy nauczycielskiej. W grupie tej będą więc dobrzy nauczyciele danego przedmiotu, posiadający pełne wyższe wykształcenie oraz co najmniej 5-letnią praktykę nauczycielską.

Ten układ odniesienia dla badanej populacji absolwentów będąc modelem realnym pozwoli dokonać dokładnego porównania poziomu przygotowania ich do pracy nauczycielskiej. Można będzie ponadto dość dokładnie wyodrębnić silne i słabe strony tego przygotowania i na tej podstawie dokładniej ocenić wpływ na przygotowanie zawodowe poszczególnych części składowych obecnego modelu studiów nauczycielskich. Na marginesie tego rodzaju badań będzie można również sprawdzić, na ile prawdziwe jest obiegowe mniemanie, że uniwersytety lepiej przygotowują absolwentów od strony merytorycznej, a wyższe szkoły pedagogiczne lepiej od strony pedagogiczno-metodycznej.

Jest oczywiste, że trafność testów sytuacyjnych będzie sprawdzona w oparciu o obserwacje badanych osób oraz dodatkowe wywiady kwestionariuszowe.

Tego rodzaju narzędzia po ich weryfikacji będą mogły w przyszłości służyć jeszcze innym celom. Za ich pomocą będzie można oceniać przygotowanie zawodowe studentów i kończących studia nauczycielskie. Dużą trudność w tych badaniach stanowi sprawdzenie przygotowania kierunkowego absolwentów i porównanie go z tego rodzaju przygotowaniem u nauczycieli z grupy kontrolnej.

Stosowanie klasycznego testu wiadomości czy nawet testu obejmującego merytoryczne zadania problemowe może okazać się zawodne, jeśli chcielibyśmy ograniczyć w nim liczbę pytań i zadań.

Można jednak wyżej wspomniane przygotowanie zbadać specjalnie skonstruowanym testem, który sprawdzi znajomość u nauczycieli głównych teorii, założeń metodologicznych danej dziedziny nauki ewentualnie jej idee wiodące. Tego rodzaju badanie pozwoli sprawdzić u badanych absolwentów znajomość zagadnień fundamentalnych dla wiedzy kierunkowej, od której zależy interpretacja celów kształcenia młodzieży w zakresie danego przedmiotu nauczania oraz możliwość samodzielnego uzupełniania i rozszerzania swej wiedzy.

Interesujące będzie również porównanie znajomości wyżej wspomnianych teorii i idei u dobrych nauczycieli, posiadających również wyższe wykształcenie i dłuższą

praktykę zawodową, wykształconych w poprzednim systemie przygotowania do zawodu, a stanowiących układ odniesienia dla badanej populacji absolwentów.

Wobec tego, że okres adaptacyjny według dotychczasowych badań nad zawodem nauczycielskim trwa około dwóch lat, podstawową grupę będą więc stanowili pierwsi absolwenci nowego modelu studiów, oni bowiem będą mieli w momencie badań pełne dwa lata funkcjonowania w zawodzie. Jednakże pierwszy rocznik może nie być w pełni miarodajny dla oceny obecnego modelu kształcenia nauczycieli, ponieważ wdrażanie go nie zawsze przechodziło bez perturbacji. Dlatego też przewiduje się zbadanie również drugiego rocznika absolwentów kierunków nauczycielskich, którzy będą mieć dopiero jeden pełny rok pracy zawodowej za sobą. Średnie dane tych obu roczników porównane do danych uzyskanych w grupie kontrolnej dadzą dokładniejszy dla pedagogicznego, metodycznego i kierunkowego funkcjonowania w zawodzie nauczycielskim absolwentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych.

Dzięki tym badaniom, zwłaszcza w oparciu o wywiady kwestionariuszowe, będzie można sprawdzić również szybkość adaptacji do zawodu. Okazać się może, że wystarczającym okresem jest tylko jeden rok, a nie dwa lata, jak to wynika z badań prowadzonych dawniej.

Badanie nad funkcjonowaniem w zawodzie absolwentów kierunków nauczycielskich uwzględnia różne szkoły jako miejsca pracy w charakterze nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, które to szkoły położone są także w różnych środowiskach, a więc zarówno szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące, szkoły zawodowe, oraz położenie tych placówek: wielkie miasta, małe miasteczka i wsie. Jest oczywiste, że również układ odniesienia będzie uwzględniał nauczycieli z różnych szkół i środowisk.

Dzięki temu będzie można sprawdzić, do jakiego rodzaju szkół i do pracy w jakich środowiskach przygotowuje najlepiej i najsłabiej obecny model studiów nauczycielskich.

W badaniach nad funkcjonowaniem zawodowym absolwentów kierunków nauczycielskich zostaną wykorzystane niektóre interesujące i sprawdzone techniki pomiaru tego funkcjonowania oraz postaw zawodowych.

Na przykład dr Joanna Rutkowiak z Uniwersytetu Gdańskiego opracowała i zweryfikowała technikę badań pozwalającą stwierdzić, czy dany nauczyciel jest nauczycielem twórczym, czy też nie. Wykorzystując tę technikę do badań nad funkcjonowaniem absolwentów kierunków nauczycielskich można będzie również odpowiedzieć na pytanie, czy uczelnie na studiach nauczycielskich rozwijają twórcze postawy zawodowe u studentów. Porównując wyniki badań z ocenami uzyskiwanymi przez absolwentów w czasie studiów będzie można orzec, które grupy ocen rzutują na jakość przyszłej pracy i czy istnieje zależność między ocenami na studiach a jakością funkcjonowania zawodowego. Być może zależności te nie są tak oczywiste, jakby się pozornie wydawało.

Nakreślony kształt badań podjętych przez pięć uniwersytetów, jedną filię uniwersytecką oraz trzy wyższe szkoły pedagogiczne pozwoli w efekcie nie tylko dać ocenę obecnego modelu kształcenia nauczycieli przez pryzmat funkcjonowania w zawodzie absolwentów. Ocena ta jest miarodajna i może być podstawą nie tylko dalszych modyfikacji tegoż modelu, lecz również projektowania przyszłych rozwiązań opartych na wynikach badań empirycznych.

Czy można projektować takie modele na wyżej wspomnianej podstawie, zwłaszcza że nie do końca zdecydowana jest sprawa drogi absolwentów przyszłej 10-latki do szkół wyższych? Zakładając jednak, że szkoły wyższe będą przygotowywać nauczycieli do 10-letniej powszechnej szkoły średniej, to wyniki podjętych badań empirycznych pozwolą odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy absolwenci są przygotowani do rozwiązywania zasadniczych problemów

dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i metodycznych i wskażą poziom tych rozwiązań?

2. Czy absolwenci potrafią wyjaśnić zasadnicze zadania kształcące i wychowawcze przedmiotu, do nauczania którego zostali przygotowani?

3. Czy absolwenci zrozumieli fundamentalne zagadnienia swojej specjalności kierunkowej?

4. Czy i w jakim zakresie absolwenci prezentują twórczą postawę zawodową?

Odpowiedzi na te pytania porównane z obecnym modelem, a także modelami poprzednimi (wyniki badań grupy kontrolnej) dostarczą informacji o tym:

a) które elementy obecnego modelu należy zachować jako te, które dają pozytywne rezultaty,

b) które elementy wymagają zmian i zasadniczych modyfikacji.

Będzie to uchwytne, gdyż sami absolwenci w wywiadach kwestionariuszowych wypowiadać się będą o studiach, które ukończyli.

W tej sytuacji zaprojektowanie nowego modelu studiów kształcących nauczycieli z różnymi jego wariantami wynikającymi z nie określonego jeszcze dokładnie programu studiów nie będzie przedstawiać większych trudności, zwłaszcza że znany już jest kształt programowy przyszłej 10-latki.

Trzeba będzie jednak wziąć poprawkę w stosunku do obecnego modelu studiów wyższych na szersze wykorzystanie w kształceniu środków dydaktycznych, chociażby w postaci obudowy dydaktycznej podręczników oraz wykorzystywaniu telewizji w obwodzie zamkniętym na zajęciach z psychologii i pedagogiki oraz dydaktyk szczegółowych, mikronauczania przy kształtowaniu zawodowych umiejętności kandydatów na nauczycieli, a także w szerszym aniżeli dzisiaj stopniu wszelkiego rodzaju testów sytuacyjnych do kształtowania twórczych postaw nauczycielskich.

Wiele z wyżej wspomnianych elementów można już dziś czynić przedmiotem klinicznych eksperymentów w zakresie kształcenia nauczycieli. Ich lista na pewno ulegnie rozszerzeniu po uzyskaniu odpowiedzi na wyżej postawione pytania.

Zaprojektowane przeze mnie badania będą trudne i przewidywać należy niebezpieczeństwa wynikające ze stosowania nowych narzędzi pomiaru. Przedstawiciele uczelni, którzy będą kierować badaniami we własnych środowiskach, są jednak zdania, że należy je podjąć mimo trudności oraz stosunkowo krótkiego terminu, w którym ze względów organizacyjnych muszą być zakończone. Stwarzają one jednak szansę uzyskania wyników, które będą dobrym fundamentem dla projektowania przyszłego modelu kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych.

Z ZAGADNIEŃ POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

CZESŁAW BERKA
BYDGOSZCZ

POSTĘP PEDAGOGICZNY W ZREFORMOWANYM SYSTEMIE OŚWIATY I WYCHOWANIA

Konieczność poszukiwania coraz doskonalszych dróg modernizacji sytemu edukacyjnego wynika przede wszystkim z istotnych przeobrażeń i dokonań gospodarczych, kulturalnych i oświatowych kraju oraz rosnących aspiracji życiowych szerokich rzesz społeczeństwa. Zmusza to do podjęcia zintegrowanych działań mających na celu przygotowanie odpowiednich warunków, od których uzależniona jest rozpoczęta przebudowa systemu edukacyjnego. Przystępując do modernizacji kształcenia i wychowania w zreformowanym systemie oświatowym liczyć się trzeba przede wszystkim z potrzebami rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, dokonującą się rewolucją naukowo-techniczną, a także psychologicznymi i dydaktycznymi aspektami procesu nauczania i uczenia się oraz wychowania.

W realizacji wymienionych zadań istotną rolę może i powinien spełniać szeroki społeczny ruch postępu pedagogicznego, obejmujący jak największe kręgi nauczycieli i wychowawców oraz szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze. Ruch ten musi służyć upowszechnianiu w praktyce oświatowej dotychczasowych osiągnięć badań pedagogicznych, sprawdzonych doświadczalnie i zweryfikowanych naukowo, a mających istotny wpływ na doskonalenie kształcenia i wychowania. Innym nie mniej ważnym celem tego ruchu jest wyrabianie w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli twórczych i chłonnych postaw wobec dokonującego się postępu pedagogicznego oraz osobistego i aktywnego współuczestnictwa w poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań.

Jak dotąd mało jest jeszcze opracowań i publikacji naukowych ujmujących całościowo problematykę postępu pedagogicznego. Utrudnia to w znacznym stopniu szersze rozeznanie w dotychczasowych osiągnięciach, a następnie określenie możliwości rozwoju postępu pedagogicznego w zreformowanym systemie oświaty. Dla poprawności orientacji w przedmiocie niezbędne jest prawidłowe zrozumienie pojęcia postęp pedagogiczny. Pojęcie to właściwie zostało sformułowane przez W. Okonia, którego zdaniem „postęp pedagogiczny polega na przechodzeniu od niższego do wyższego szczebla rozwoju zarówno pojedynczych ludzi, jak instytucji wychowawczo-oświatowych i ogólnych warunków oddziaływania oświatowo-wychowawczego". Autor uważa również, że miarą postępu jest uzyskiwanie coraz lepszych wyników w tym samym lub krótszym czasie przy zastosowaniu coraz bardziej racjonalnych metod i środków oraz rozsądnym wzroście nakładów[1]. Definicja ta, mimo znacznego wzrostu w ostatnich latach działalności innowacyjnej w systemie oświatowym, nie straciła prawie nic na swej aktualności. Obejmuje ona bowiem założenia i cele postępu pedagogicznego wyrażające się w dążeniu do uzyskiwania pożądanych rezultatów w kształtowaniu wszechstronnie rozwiniętej osobowości młodzieży, w skuteczności oddziaływań pedagogicznych i w stosowaniu zgodnych ze współczesną nauką metod, środków i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Postęp pedagogiczny powinien uwzględniać różne formy działania. Do nich należy zaliczyć opracowywanie i upowszechnianie w praktyce szkolnej twórczych doświad-

[1] W. Okoń: O postępie pedagogicznym. Książka i Wiedza, Warszawa 1970, s. 18.

czeń nauczycieli w zakresie efektywnej realizacji programów nauczania uzyskiwanej drogą unowocześniania pracy dydaktyczno-wychowawczej. Inną formą działania może być nowatorstwo metodyczne i organizacyjne związane z codziennym warsztatem pracy nauczycieli, dyrektorów szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Wymienione działania powinny zmierzać do doskonalenia metod kształcenia i wychowania, środków dydaktycznych, a więc podręczników, przewodników metodycznych i innych materiałów pomocniczych oraz organizacji pracy szkoły i bazy materialnej szkolnictwa.

W rozważaniach dotyczących postępu pedagogicznego należy również uwzględnić ważną kwestię dotyczącą wypracowania nowatorskich działań pozaszkolnych placówek wychowawczych w zakresie kształtowania wiedzy i wartości moralnych wśród dzieci i młodzieży, krzewienie w społeczeństwie kultury pedagogicznej oraz współpracy na tych odcinkach ze szkołami. W doskonaleniu postępu pedagogicznego szczególna uwaga powinna być skierowana na właściwe wykorzystanie dotychczasowych osiągnięć w istniejącym systemie oświaty i wychowania. Wszystko to, co trwałe i cenne w zakresie osiągnięć nauczycieli, pracowników nadzoru pedagogicznego, pracowników nauki, powinno służyć unowocześnianiu pracy dydaktyczno-wychowawczej i organizacyjnej nie tylko zreformowanej szkoły średniej, ale również innych szczebli kształcenia.

Istotne znaczenie w doskonaleniu postępu pedagogicznego ma właściwe wyjaśnienie pojęcia wdrażania oraz ustalenie relacji między wdrażaniem i upowszechnianiem teorii, uogólnianiem i popularyzacją nowatorskich doświadczeń pedagogicznych. Na wstępie należy stwierdzić, że zarówno wdrażanie, jak i upowszechnianie odgrywa istotną rolę w podnoszeniu poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nie można jednak tych procesów utożsamiać. Zazwyczaj przedmiotem upowszechniania są najbardziej wartościowe doświadczenia pedagogiczne. To upowszechnianie przyjmuje różne postacie i dokonuje się różnymi drogami. Zabiegi te nie są jednak adresowane bezpośrednio do nauczyciela. W takim rozumieniu popularyzacja jest działalnością o charakterze ekstensywnym, gdyż dociera ona szeroką falą do różnych środowisk, pobudzając i ożywiając ich działalność. Jednakże trudno jest uchwycić zarówno przebieg, jak i rezultaty tego procesu [1].

Podobnie posługując się definicją wdrażania, mamy na myśli również działalność zmierzającą do upowszechniania różnych wartościowych koncepcji pedagogicznych. W przeciwieństwie jednak do upowszechniania działalność wdrożeniowa ma charakter bardziej intensywny. Przebiega ona w wyraźnie określony sposób i odznacza się swoistymi właściwościami.

Stąd też przedmiotem wdrażania są konkretne projekty zmian, stanowiące przeważnie rezultat odpowiednich badań, studiów i eksperymentów. Skierowane są one do wyraźnie określonej grupy osób bądź szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Nieodzownym warunkiem wdrażania jest posiadanie gruntownego, specjalistycznego i merytorycznego przygotowania do posługiwania się nowymi narzędziami, urządzeniami i formami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wdrażanie uwzględnia pewien ściśle określony sposób postępowania obejmujący szereg działań i różnorodnych operacji podzielonych na określone etapy. L. Bandura wyróżnia w procesie wdrażania teorii pedagogicznej do praktyki szkolnej 6 etapów [2], z tego 3 etapy służą badaniom poznawczym, a 3 wdrażaniu. W etapach wdrażania przewiduje:

1) zaznajamianie wybranych nauczycieli o wysokich kwalifikacjach z osiągnięciami badań eksperymentalnych i polecenie im takiego postępowania dydaktycznego,

[1] A. Lewin: Upowszechnianie a wdrażanie. *Życie Szkoły* 1971, nr 1, s. 13—17.
[2] L. Bandura: Wdrażanie teorii do praktyki pedagogicznej. *Życie Szkoły* 1972 nr 5, s. 1—4.

jakie uprzednio było przedmiotem eksperymentu, oraz równocześnie śledzenie wyników nauczania (szkoły eksperymentalne),

2) w przypadku dojścia podczas prób do pozytywnych rezultatów zastosowanie ich w kolejnym etapie w klasach szkolnych prowadzonych przez nauczycieli o zwykłych kwalifikacjach (szkoły bazowe),

3) po udanej szerszej weryfikacji upowszechnia się nową próbę dydaktyczną w pozostałych szkołach.

Przedstawione działania nie wyczerpują oczywiście wszystkich możliwości wdrażania postępu pedagogicznego w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych. W związku z tym niezbędne są również i inne działania, od których uwarunkowany jest postęp pedagogiczny, a więc z jednej strony działania wynikające z polityki oświatowej państwa, z drugiej działania pedagogów, teoretyków i praktyków, którzy drogą poszukiwań i intensyfikacji pracy dochodzą do nowych skuteczniejszych rozwiązań metodycznych. Postęp pedagogiczny w systemie oświaty i wychowania zależny jest w zdecydowanej mierze od przygotowania i zaangażowania ideowo-politycznego nauczyciela. Kadra nauczycielska bowiem ma istotny wpływ na proces dydaktyczno-wychowawczy, który powoduje pożądane zmiany jakościowe w wychowankach oraz zmiany ilościowe w oświacie. Ponieważ procesy te zależą przede wszystkim od samych nauczycieli, zatem w nich należy upatrywać decydującego wpływu na postęp pedagogiczny. Taki pogląd oczywiście wiąże się z przekonaniem, że sam nauczyciel i jego działalność to czynniki uwarunkowane wielostronnie. Na uwarunkowanie to składa się między innymi wykształcenie, pozycja społeczna, pomoc administracji oświatowej, nauk pedagogicznych, programów, podręczników, bazy materialnej szkół, a wreszcie rodziców i samych uczniów. Jednak głównym warunkiem powodzenia we wszechstronnym rozwijaniu osobowości uczniów, w rozwijaniu ich samodzielnej i twórczej postawy, jak również we wszelkim unowocześnianiu treści, metod, środków i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej jest samodzielna i twórcza postawa nauczyciela. Twórczość nauczycieli należy więc rozumieć jako rozwiązywanie przez nich zagadnień praktycznych w toku oddziaływania na wychowanków, „prowadzące do wybitnych wyników, a zgodne z określonym ideałem wychowawczym" [3]. Ponadto praca nauczyciela staje się twórcza w coraz większym stopniu. Przyczynia się do tego między innymi postęp naukowo-techniczny, który z jednej strony ułatwia jego pracę, a z drugiej ją komplikuje, jak również złożoność warunków życia codziennego. Każda praca, szczególnie zaś nauczycielska, wymaga myślenia i działania zracjonalizowanego i w miarę skutecznego. Jeżeli chodzi o pracę twórczą, to w każdym przypadku jest ona bardziej absorbująca niż ta, która powtarza się mechanicznie. W pracy twórczej nauczyciela na czołowe miejsce wysuwa się umiejętność praktycznego i teoretycznego rozwiązywania problemów. Nie mniejsze znaczenie ma samodzielność i krytycyzm w myśleniu i działaniu.

Bardzo przydatne dla rozwijania postępu pedagogicznego mogą być prowadzone obecnie badania naukowe i eksperymenty oraz ich wyniki. Od nauczyciela jedynie zależy, czy i w jakim stopniu zostaną one wykorzystane do podniesienia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej i uzyskiwania lepszych efektów praktyki szkolnej. Decydować o tym będą jego kwalifikacje zawodowe, stopień zaangażowania w pracy, a także gotowość i umiejętność stałego doskonalenia procesu kształcenia i wychowania, a także stały wzrost kwalifikacji kadry pedagogicznej, wszystko to sprzyjać powinno postępowi pedagogicznemu, gdyż należy zakładać, że postawa twórcza nauczyciela będzie wzrastać proporcjonalnie do uzyskiwanych przez niego wyższych stopni wykształcenia.

Istotne miejsce w działalności edukacyjnej zreformowanego systemu oświaty zaj-

[3] W. Okoń: O postępie pedagogicznym. Książka i Wiedza. Warszawa 1970, s. 256.

mują metody nauczania i wychowania. Dlatego stają się one najczęściej przedmiotem modernizacji. Świadczy o tym duża ilość różnorakich badań prowadzonych w tej dziedzinie w wielu krajach oraz w Polsce. Z badań tych coraz częściej wynika, że nie ma i być nie może jakiejś jednej uniwersalnej metody nauczania i wychowania, która by zapewniała możliwość uzyskiwania założonych celów poznawczych, kształcących i wychowawczych. Tak więc modernizację metodycznej strony procesu kształcenia i wychowania należy sprowadzać do doboru metod najbardziej korzystnych z punktu widzenia zaplanowanych do osiągnięcia celów przy uwzględnieniu warunków, w jakich proces ten przebiega. Spełnienie tego postulatu wymaga przede wszystkim wdrożenia nauczycieli do prawidłowego posługiwania się pełnym wachlarzem metod wyzwalających postawę uczenia się, zwłaszcza metodę problemową, metodę uczenia się przez badanie i metodę programowania treści, a zarazem do ich harmonijnego łączenia z metodami konwencjonalnymi. Unowocześnienie metod nauczania i uczenia się wpływa w znacznym stopniu na organizację pracy na lekcji. W związku z tym istotną sprawą staje się konieczność uzupełniania formy kształcenia zbiorowego takimi formami organizacyjnymi, jak nauczanie indywidualne i nauczanie grupowe. O tym, jaką formę należy przyjąć, decydować powinny cele pracy dydaktyczno-wychowawczej, właściwości poszczególnych przedmiotów nauczania oraz wiek uczniów.

Modernizacja procesu kształcenia i wychowania w zreformowanym systemie oświaty wiąże się nierozerwalnie z rozbudową dotychczasowego zestawu stosowanych w szkolnictwie środków dydaktycznych, zwłaszcza środków wzrokowo-słuchowych. Wydaje się jednak, że samo wprowadzenie do pracy lekcyjnej nowoczesnych środków technicznych, np. telewizji, filmu czy maszyn dydaktycznych, nie wystarczy do jej unowocześnienia. Ten pragmatyczny i wąski punkt widzenia musi zatem ustąpić miejsca nowej koncepcji, która przewiduje, że o nowoczesności kształcenia decydować będzie wielkość stosowanych w nim równolegle metod, środków dydaktycznych i form organizacyjnych [4].

O postępie pedagogicznym w znacznej mierze świadczyć może właściwe i racjonalne wykorzystanie środków dydaktycznych. Decydującą rolę w tym zakresie odgrywa przede wszystkim nauczyciel, który powinien być właściwie przygotowany nie tylko do obsługi i korzystania nowoczesnych środków dydaktycznych, lecz również sam musi dążyć do poznania i wykorzystania nowych rozwiązań technicznych, jak: magnetowidy, filmy kasetowe i maszyny dydaktyczne. Poznanie przez nauczyciela walorów i funkcji środków dydaktycznych i metodyki ich wykorzystania może dopiero zapewnić unowocześnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego w nowym systemie oświaty.

Rozwijanie postępu pedagogicznego jest ściśle związane z bezpośrednim współdziałaniem pracowników nauki ze szkołami, co pozwala na przybliżenie nauczycielowi dorobku nauk pedagogicznych. Jednocześnie wpływ nauk pedagogicznych przejawia się również w ruchu nowatorstwa pedagogicznego, ponieważ inspirują one twórcze myślenie i działanie. Doświadczenie i twórczość nauczycielska są bardzo potrzebne młodym, rozpoczynającym pracę nauczycielom. Jedną z tradycyjnych już form twórczości nauczycieli opartą przede wszystkim na własnej praktyce, wzbogaconej o wskazania i przesłanki teoretyczne, są odczyty pedagogiczne. Mogą one odegrać ważną rolę w zakresie podnoszenia jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół. Jest to uzasadnione tym, że autorzy odczytów pedagogicznych często wyróżniają się spośród społeczności nauczycielskiej lepszymi wynikami pracy dydaktycznej i wychowawczej. Można im zatem postawić takie zadania, jak konkretyzacja i wdrażanie do praktyki szkolnej najnowszych osiągnięć teorii pedagogicznej oraz

[4] E. Fleming: Unowocześnianie systemu dydaktycznego. Warszawa 1974; J. Koblewska: Szkoła i środki masowego oddziaływania. Warszawa 1967.

rozwiązywanie na drodze doświadczeń problemów nowych, wypływających z potrzeb zreformowanej szkoły i ważnych dla oświaty. Jest już dzisiaj faktem bezspornym, że modernizacja systemu oświaty i wychowania zależna będzie od nauczycieli o dużym zasobie wiedzy merytorycznej oraz o twórczych i zaangażowanych ideowo-politycznie postawach. Tylko harmonijne zespolenie dążności nauczyciela do nowatorstwa, teorii pedagogicznej, krytycyzmu i umiejętności badawczych zapewnić może uzyskanie oczekiwanych rezultatów edukacyjnych.

Problematyka odczytów pedagogicznych, aby mogła zapewnić wszechstronny postęp w zakresie kształcenia i wychowania, wymaga jednak odpowiedniego sprofilowania. Stąd też nauczyciele powinni podejmować tematy szczególnie ważne z punktu widzenia potrzeb oświaty ukazujące kompleksowe rozwiązanie zagadnień dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i organizacyjnych szkoły i innych placówek oświatowo-wychowawczych.

Ważne miejsce w rozwoju postępu pedagogicznego zajmuje upowszechnianie i wdrażanie nowych koncepcji i propozycji przyczyniających się do podniesienia efektywności kształcenia i wychowania. Działalność ta powinna być prowadzona przez nauczycieli, naukowców, szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze, władze oświatowe i organizacje społeczne. Wydaje się, że w tym zakresie niezbędne będzie zespolenie pracy naukowej z poczynaniami administracji oświatowej i z nowatorską działalnością szkół i przodujących nauczycieli. W większym niż dotychczas stopniu władze oświatowe muszą stwarzać nauczycielom nowatorom możliwości wymiany poglądów na temat własnego dorobku z osiągnięciami nauki i doświadczeniami innych nauczycieli poprzez organizowanie konferencji i narad. W tym też celu należy dążyć również do wzbudzania właściwego klimatu i zapewnienia warunków do upowszechniania i wdrażania przodujących doświadczeń oraz inspirowanie szczególnie pożądanych kierunków poszukiwań twórczych nauczycieli.

Sprawą upowszechniania i wdrażania postępu pedagogicznego powinni w większym stopniu zainteresować się wydawcy książek i czasopism pedagogicznych, od których przecież zależy publikowanie na szeroką skalę odczytów pedagogicznych i materiałów badawczych oraz udostępnianie ich ogółowi nauczycieli.

Wydaje się również, że dojrzała już sprawa powołania ogólnokrajowego czasopisma poświęconego problematyce postępu pedagogicznego, które mogłoby służyć także popularyzacji odczytów pedagogicznych nauczycieli i dyrektorów szkół.

RYSZARD WIĘCKOWSKI
WARSZAWA

NAUKOWE PODSTAWY ZMODERNIZOWANEJ KONCEPCJI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

1. ZAGADNIENIA WSTĘPNE

W dniu 8 marca 1979 r. nowe programy zmodernizowanego nauczania początkowego dla klas I—III zostały zatwierdzone przez Ministra Oświaty i Wychowania do masowego wdrażania w praktyce szkolnej.

Prace nad przygotowaniem reformy programowo-oganizacyjnej, odzwieciedlone w zaaprobowanej wersji programu, zostały zapoczątkowane już w roku 1967. W roku 1971 b. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego powołało specjalną komisję.

Opracowano wstępny projekt koncepcji modernizacji nauczania początkowego. Z dniem 1 września 1972 roku całość dalszych prac przejął Instytut Programów Szkolnych. Zarówno koncepcja reformy, jak i szczegółowe programy nauczania poszczególnych przedmiotów były dyskutowane na ogólnopolskim seminarium naukowym w dniach 24—29 czerwca 1973 roku.

W październiku 1973 roku koncepcję modernizacji nauczania początkowego zatwierdziła Rada Naukowa IPS. W roku 1975 przeprowadzono ogólnokrajową dyskusję. W toku tej dyskusji programy zostały uznane za nowatorskie, odpowiadające potrzebom społecznym i pedagogicznym.

W roku 1976 Minister Oświaty i Wychowania powołał Zespół Programowy Wychowania Przedszkolnego i Nauczania Początkowego (ok. 40 osób reprezentujących środowiska naukowe i nauczycielskie z całego kraju). Dnia 10 IX 1976 r. Zespół zaprobował programy do próbnych wdrożeń. W latach 1976—1978 przeprowadzono badania wdrożeniowe w 19 szkołach na terenie sześciu województw (bydgoskiego, katowickiego, krakowskiego, lubelskiego, warszawskiego, zielonogórskiego). Objęto nimi ponad 4200 uczniów z klas I—III zarówno ze środowisk miejskich, jak i wiejskich. Dnia 26.I.1978 r. Zespół przyjął raport z badań w klasach I i rekomendował program dla klasy I do aprobaty Ministra Oświaty i Wychowania. Dnia 2 lutego 1978 roku Minister zatwierdził program i polecił jego powszechną realizację w roku sz. 1978/79.

Dnia 30 stycznia 1979 r. przedstawiono Zespołowi Programowemu Wychowania Przedszkolnego i Nauczania Początkowego raport z całości przeprowadzonych badań wdrożeniowych w klasach I—III, a także zweryfikowane programy. Zespół w wyniku przeprowadzonej dyskusji podjął jednomyślnie uchwałę rekomendującą zweryfikowane programy nauczania początkowego dla klas I—III do masowych wdrożeń. Jednocześnie sformułowano szereg wniosków w sprawie dokonania dalszych korekt redakcyjnych w celach kształcenia i wychowania, a także założeniach programowo-organizacyjnych. Poprawione po dyskusji w Zespole programy nauczania początkowego dla klas I—III zostały w dniu 8.III.1979 r. zaaprobowane przez Ministra Oświaty i Wychowania do masowych wdrożeń.

W niniejszym opracowaniu przedstawię podstawowe tezy naukowe przyjęte dla zmodernizowanej koncepcji nauczania początkowego, a także dokonam zwięzłej analizy problematyki i wyników przeprowadzonych badań wdrożeniowych oraz podejmę próbę określenia niektórych problemów do dalszych studiów i badań w zakresie kształcenia i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym.

2. PRZESŁANKI TEORETYCZNE MODERNIZACJI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Młodszy wiek szkolny jest okresem, w którym dziecko przebywa drogę rozwoju od dzieciństwa po początek dorastania. Od tego, jaki poziom psychicznego rozwoju zostanie osiągnięty, od nabytej wiedzy i umiejętności, od świadomości oraz wyrobienia społecznego i moralnego zależeć będzie w dużym stopniu jego dalsze powodzenie w szkole i w życiu. Jest to jedna ze szczególnie ważkich przesłanek psychologicznych dla uznania tezy o ogromnym znaczeniu nauczania początkowego w procesie kształcenia osobowości uczniów.

Reformy nauczania początkowego nie przeprowadzano w Polsce od ponad 20 lat (poprzednia reforma programów nauczania początkowego została podjęta w roku szkolnym 1956/57). Stąd też obecna modernizacja systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych, podjęta stopniowo od roku 1978, ma charakter gruntowny. Rozszerzono znacznie zakres treści kształcenia, a także zakłada się

bardziej intensywny styl pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela i czynności poznawczych uczniów.

Jakie są podstawowe założenia reformy kształcenia początkowego dzieci w młodszym wieku szkolnym?

Spróbujmy pokrótce odpowiedzieć zwięźle na wymienione pytanie.

1. Ważnym założeniem modernizacji pracy w klasach I—III jest integracja wychowania przedszkolnego z nauczaniem początkowym, eliminująca istniejący dotąd tzw. „próg dydaktyczny" w obrębie tych dwóch etapów kształcenia i wychowania. Upowszechniony bowiem w roku 1977 program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześcioletnimi stanowi podstawę dla programów klas początkowych. Tak więc powrzechne i względnie jednolite kształcenie i wychowanie dziecka sześcioletniego jest kontynuowane i wzbogacane nowymi środkami oddziaływań pedagogicznych w klasach początkowych. I jeszcze jedno w tym względzie. Upowszechnione wychowanie przedszkolne ma szczególne znaczenie dla środowisk wiejskich. Na wsi był bowiem do czasu modernizacji pracy w klasach początkowych stosunkowo niski wskaźnik upowszechniania wychowania przedszkolnego (ok. 30%). Obecnie w każdej wsi jest co najmniej ognisko przedszkolne o 18-godzinnym wymiarze czasu pracy tygodniowo.

2. Jedną z podstawowych idei odzwierciedlonych w nowym programie i planie nauczania jest założenie o konieczności wszechstronnego rozwijania różnych sfer osobowości dziecka w młodszym wieku szkolnym, a w szczególności — sfery intelektualnej, społeczno-moralnej, emocjonalno-motywacyjnej i zdrowotnej.

Dotychczasowy program nauczania początkowego eksponował rozwijanie sfery intelektualnej dziecka, zaniedbując rozwijanie innych sfer. Stąd też w nowych założeniach programowych szczególną uwagę zwrócono na zagadnienia wychowania społeczno-moralnego, estetycznego i fizycznego. Znalazło to swój wyraz m.in. w znacznym rozszerzeniu treści sprzyjających rozwijaniu wymienionych sfer osobowości dziecka w ramach następujących przedmiotów: środowiska społeczno-przyrodniczego, plastyki, muzyki, pracy-techniki i kultury fizycznej. Te bowiem przedmioty mają w założeniu stymulować rozwój sfery społeczno-moralnej, emocjonalno-motywacyjnej i zdrowotnej osobowości dziecka. W nauczaniu języka polskiego i matematyce zaszły również zmiany sprowadzające się w istocie rzeczy do nauki komunikatywnego i pięknego języka ojczystego, a także myślenia matematycznego.

Zwiększono budżet czasu w klasach I—III łącznie o 14 godzin tygodniowo (z 60 do 74 godzin) przeznaczając go głównie na kształcenie postaw społeczno-moralnych, m.in. w ramach treści przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze", rozwijanie emocjonalno-motywacyjnej sfery osobowości uczniów, m.in. w ramach „Plastyki", „Muzyki", „Pracy-techniki", rozwój zdrowotny i fizyczny, m.in. w ramach „Kultury fizycznej" itp.

Ponadto po raz pierwszy wprowadzono nowe podręczniki do realizacji treści następujących przedmiotów: „Środowiska społeczno-przyrodniczego", „Muzyki" i „Kultury fizycznej".

Wszystkie wymienione tu pokrótce zmiany programowo-organizacyjne mają w założeniu ukształtować harmonijnie i wszechstronnie rozwiniętą osobowość dziecka w młodszym wieku szkolnym.

3. Dobór i układ treści programów nauczania początkowego oparto na opracowanej w Polsce w latach 1967—70 teorii dydaktycznej tzw. materializmu funkcjonalnego. Kryterium funkcjonalności w doborze i układzie treści orzeka m.in. o tym, że każdy element konstruowanego programu musi być rozpatrywany w co najmniej trzech relacjach, a mianowicie: dany element treści a działalność praktyczna uczniów (walor prakseologiczny); dany element treści a rozwój osobowości uczniów (walor rozwojowy), dany element treści a rozumienie przez uczniów struktury metodologicznej określonej dyscypliny naukowej (walor metodologiczny).

W toku konstruowania poszczególnych programów nauczania początkowego przyjęto więc następujące założenie: każdy element treści projektowany do programu kształcenia uczniów musi posiadać co najmniej trzy podstawowe walory: prakseologiczny, rozwojowy i metodologiczny. Te trzy walory stanowią w swej istocie jedność, tzn. nie ma w programie takich elementów treści, które mają wyłącznie lub prawie wyłącznie walor prakseologiczny, a nie mają innych walorów itd.

W przypadku bowiem eksponowania w programie elementów treści o charakterze prakseologicznym lansowaliśmy, używając konwencjonalnego terminu, koncepcję „utylitaryzmu dydaktycznego". W przypadku zaś wyłącznego uwzględniania pozostałych walorów (rozwojowego i metodologicznego) „produktem" niejako finalnym mógłby być uczeń, który nie nabyłby umiejętności praktycznego działania. Stąd też te trzy podane walory, stanowiące w swej istocie jedność, są atrybutem każdego elementu programu początkowego kształcenia uczniów, stymulującego skuteczny proces kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym.

4. W doborze i układzie treści zmodernizowanych programów nauczania początkowego oparto się na współczesnych osiągnięciach nauk pedagogiczno-psychologicznych, a w szczególności na polskiej teorii wielostronnego uczenia się, radzieckiej teorii działań umysłowych, psychologicznej teorii czynności.

W młodszym wieku szkolnym, zgodnie z podstawowymi założeniami wspomnianych teorii, symptomatycznym sposobem poznawania przez dziecko otaczającej go rzeczywistości jest sposób konkretno-obrazowy. Ponadto podstawą myślenia są dla dziecka jego własne doświadczenia, myślenie ma charakter praktyczny, czynnościowy i sytuacyjny.

W klasach początkowych nauczanie, uwzględniające właściwości procesów poznawczych, myślowych dziecka w młodszym wieku szkolnym, jest organizowaniem wielostronnych czynności, najpierw o charakterze praktycznym, a później stopniowo, w miarę wzbogacania się zasobu doświadczeń dziecka, umysłowym, w którym dziecko w większym stopniu posługuje się w myśleniu określonymi symbolami aniżeli ich odpowiednikami konkretno-obrazowymi.

Zgodnie z przedstawionymi tezami dobór i układ treści w programach początkowego kształcenia uczniów ma, mówiąc konwencjonalnie, charakter „czynnościowy". W tej sytuacji w podstawowych działach programów poszczególnych przedmiotów nauczania początkowego, zwanych „Treści kształcenia i wychowania", podano najpierw rejestr różnych ćwiczeń, obserwacji, działań uczniów itp., a dopiero w końcowej części tychże działów „Tematykę", „Zakres wiadomości i pojęć", „Wiadomości z zakresu sztuk plastycznych", „Zagadnienia z techniki i gospodarki" itp. Taki układ treści programów w toku praktycznej realizacji zakłada konieczność organizowania najpierw różnorodnych działań uczniów, rozwijających harmonijnie i wszechstronnie ich osobowość, będących z kolei podstawą przyswojenia sobie przez uczniów określonego zakresu wiedzy (uczenie się dzieci przez działanie, przeżywanie, odkrywanie i przyswajanie).

5. W realizacji zmodernizowanych programów nauczania początkowego uwzględniono wyniki badań przeprowadzonych w latach 1970—1972 nad teorią nauczania zróżnicowanego. Koncepcja ta jest próbą wskazującą na sposób uwzględniania w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym indywidualizacji. W założeniach programowo-organizacyjnych zalecono w pracy lekcyjnej stosowanie zarówno jednolitych, jak i zróżnicowanych form organizacyjnych pracy uczniów, a ponadto wprowadzono do planu nauczania początkowego prace pozalekcyjne dla uczniów wykazujących ewentualne opóźnienia w nauce szkolnej lub zaburzenia rozwojowe. Są to tzw. „Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze" i „Gimnastyka korekcyjna" w wymierze 2—3 godzin tygodniowo. Jest to kompleksowa próba urzeczywistnienia w praktyce szkolnej zagadnienia indywidualizacji w pracy z dzieckiem w młodszym

wieku szkolnym, co ma charakter istotnego novum w programie zmodernizowanego nauczania początkowego.

Przedstawiłem wyżej niektóre przesłanki, stanowiące podstawę teoretyczną zmodernizowanych programów nauczania początkowego. Obecnie, zgodnie z zapowiedzią, dokonam analizy problematyki i wyników przeprowadzonych badań wdrożeniowych [1].

3. PROBLEMATYKA BADAŃ

Pojęcia „program szkolny" używa się zazwyczaj w dwojakim co namjniej rozumieniu, a mianowicie: węższym i szerszym. Węższe rozumienie programu — to dobór i układ treści kształcenia, zaś szersze — to dobór i układ treści, a ponadto metody, formy organizacyjne nauczania i pracy uczniów, środki dydaktyczne itp. Innymi słowy: węższe rozumienie programu dotyczy tzw. „przedmiotowej" strony rzeczywistości pedagogicznej (co należy osiągnąć w pracy z uczniami), natomiast szersze — zarówno tzw. „przedmiotowej", jak i „czynnościowej" strony rzeczywistości pedagogicznej (co i w jaki sposób należy osiągnąć w pracy z uczniami).

W pracy pedagogicznej dominuje w zasadzie szersze rozumienie pojęcia programu szkolnego. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w konstrukcji programów poszczególnych przedmiotów. Każdy program zawiera bowiem nie tylko cele kształcenia i wychowania, treści kształcenia, ale także preferowane metody, formy organizacyjne nauczania i pracy uczniów, środki dydaktyczne itp. Stąd też można badać program z uwzględnieniem szerszego jego rozumienia [2].

Można również, jak sądzimy, przyjąć nieco inne założenie, a mianowicie: podstawową sprawą są możliwości realizacyjne zaprojektowanych treści kształcenia przy aktualnie i prognostycznie zakładanej poprawie warunków wyposażeniowych szkół, poprawie poziomu umiejętności pedagogicznych nauczycieli itp. Można więc przyjąć a priori, że warunki wyposażeniowe szkół, poziom umiejętności pedagogicznych nauczycieli itp. są wielkością constans (wielkość stała), zaś dobór i układ treści — to wielkość zmienna. W tej sytuacji istnieje możliwość w toku prowadzenia badań wdrożeniowych rozpatrywania wyłącznie lub prawie wyłącznie zagadnienia doboru i układu treści kształcenia w relacji do uczniów i przy uznaniu pozostałych czynników, niewątpliwie ważnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym, za wielkość constans.

Kilka słów uzasadnienia w tej sprawie. W toku przygotowywania badań wdrożeniowych szczególnie istotny był dla nas następujący problem badawczy: jaki stopień realizacji nowych założeń programowych można osiągnąć w aktualnych warunkach szkolnych? Odpowiedź na tego typu pytanie stanowi szczególnie istotną przesłankę dla podejmowania decyzji dotyczących wdrożenia do praktyki szkolnej określonych koncepcji programowych. Tak więc przy tego typu założeniach wnioski wyprowadzone z badań mogą dotyczyć w szczególności koncepcji doboru i układu treści kształcenia, co jest, mimo wszystko, podstawową sprawą dla prac programowych. Ponadto preferowane w programach nauczania początkowego metody, formy organizacyjne nauczania w pracy uczniów, środki dydaktyczne były już przedmio-

[1] Badania przeprowadził i opracował pod kierunkiem autora artykułu zespół w składzie: H. Balińska, L. Chmielewska, H. Gutowska, A. Jasińska, L. Jankowska, E. Lipska, L. Październ, A. Pelzowski, T. Smolaga, E. Stanisławska. Ponadto wykorzystano materiały opracowane w Zakładzie Przedmiotów Humanistycznych i Matematyczno-Przyrodniczych IPS.

[2] Por. R. Więckowski: Struktura metodologiczna badań programowych. *Ruch Pedagogiczny* 1977, nr 4. Empiryczne sposoby konstruowania programów kształcenia, *Ruch Pedagogiczny* 1976, nr 3.

tem wielostronnej analizy teoretycznej i empirycznej i są coraz powszechniej stosowane w praktyce szkolnej. Stąd można uznać je za wielkość constans, o czym było wyżej.

I jeszcze jedno w tej sprawie. W toku przygotowania każdej reformy określonego etapu kształcenia czy też całego systemu szkolnego podstawową sprawą jest zawsze pytanie: czy koncepcje programowe dostosowywać do aktualnych warunków funkcjonowania szkół, czy też „wyprzedzać" niejako te warunki? W toku przeprowadzonej w tym zakresie analizy przyjęliśmy w konkluzji założenia o tzw. stymulacyjnej funkcji programu. Wymagania programowe powinny więc stymulować doskonalenie praktyki szkolnej i tzw. infrastruktury oświatowej. Tylko w tym przypadku możemy mówić o postępowości w zakładanej i przeprowadzanej reformie systemu szkolnego. Rzeczą ważną badań, o których niżej, jest określenie „optymalnego rozdźwięku" między założeniami programowymi a możliwościami ich realizowania w aktualnych warunkach systemu szkolnego, a w szczególności możliwościami ich ukierunkowanego rozwoju. To założenie jest również zgodne z psychologiczną tezą z tym, mówiąc lapidarnie, że program powinien wyprzedzać aktualny rozwój adresatów treści kształcenia, tj. uczniów i wychowanków.

Sumując przedstawione rozważania można więc w konkluzji sformułować pytania — problemy, na które szukaliśmy odpowiedzi w toku przeprowadzonych badań. Podajemy je niżej:

1. Czy i w jakim zakresie występuje rozbieżność między wymaganiami programowymi a praktyką szkolną?
2. Jakie trudności sprawia uczniom i nauczycielom opracowywanie nowych treści początkowego kształcenia uczniów?

Te dwa pytania należą do kategorii podstawowych, w świetle przedstawionych rozważań, dla całości nowej koncepcji nauczania początkowego. Stąd też były one konkretyzowane w toku prowadzonych badań w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania początkowego, o czym będzie szczegółowiej niżej.

4. METODY BADAŃ

Uzyskanie możliwie wszechstronnych odpowiedzi na sformułowane wyżej pytania wymaga doboru adekwatnych doń metod badawczych. Podstawową metodą wykorzystywaną w badaniach był eksperyment naturalny, należący do kategorii metod tzw. innowacyjno-projektujących.

Bodźcem eksperymentalnym, czyli tzw. zmienną niezależną, był projekt nowych treści dla kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym, zaś zmienną zależną (skutkiem oddziaływania wprowadzonego do procesu dydaktyczno-wychowawczego bodźca eksperymentalnego) był określony wynik kształcenia. Dotyczył on w zasadzie trzech kategorii spraw, a mianowicie: postaw, umiejętności czy też określonych sprawności uczniów oraz wiadomości i pojęć. W ramach jednakże różnych przedmiotów nauczania początkowego wystąpiły odpowiednie zróżnicowania w zakresie badania osiągnięć szkolnych, czyli stopnia zachodzenia zmiennej zależnej uwarunkowane swoistymi zadaniami tychże przedmiotów we wszechstronnym kształceniu uczniów.

Eksperyment naturalny bywa najczęściej realizowany przy wykorzystaniu trzech technik, a mianowicie: grup równoważnych, grup rotacyjnych i jednej grupy. Technika grup równoważnych polega najogólniej na tym, że w jednej grupie wprowadzamy określony czynnik eksperymentalny, zaś w drugiej nie wprowadzamy owego czynnika. Wszystkie inne warunki (oprócz jednego czynnika) w pracy dwóch grup badanych muszą być jednolite. Przeprowadza się następnie odpowiednie badania efektów kształcenia w dwóch grupach (eksperymentalnej i kontrolnej) i ustala się

odpowiednie relacje między tzw. badaniami wstępnymi (przed wprowadzeniem danego czynnika) a badaniami końcowymi (po wprowadzeniu danego czynnika). Badania te przeprowadzamy zarówno w grupie eksperymentalnej (realizującej założenia danej zmiennej), jak i kontrolnej (bez określenia zmiennej). Dzięki temu określamy wskaźniki empiryczne przyjętej do badań zmiennej niezależnej.

W badaniach eksperymentalnych przy wykorzystaniu techniki grup równoważnych nie można mieć pewności co do tego, że obie badane grupy są idealnie równoważne pod względem wielu różnych cech, oprócz jednej. Może się bowiem zdarzyć, i jak najczęściej zdarza się, że zróżnicowane wyniki dwóch badanych grup są efektem działania innych, zmiennych, których nie poddaliśmy kontroli, lub też tych zmiennych, które tkwiły immanentnie w pracy dydaktyczno-wychowawczej tychże grup. W celu zapobieżenia tym niebezpieczeństwom tworzy się często grupę „gorszą" od kontrolnej. Nie zmienia to jednak faktu, że eksperymentalna technika grup równoważnych jest techniką zawodną.

W eksperymentalnych badaniach wdrożeniowych nowych programów technika grup równoważnych nie ma większego zastosowania. Nie jest bowiem celowym zabiegiem badawczym porównywanie efektów kształcenia dwóch grup uczniów: jednej — opartej na pracy z programem dotychczas realizowanym, i drugiej — opartej na pracy z nowych programem. Te dwa bowiem programy mają do urzeczywistnienia w praktyce szkolnej odmienne założenia i tym samym efekty kształcenia muszą być z natury rzeczy różne.

Eksperymentalna technika grup rotacyjnych polega najogólniej na wprowadzeniu określonej zmiennej niezależnej do dwóch badanych grup. Pierwszy etap badań jest podobny do techniki grup równoważnych. W drugim etapie sytuacja się zmienia: grupa kontrolna w początkowej fazie badań przejmuje funkcje eksperymentalne, zaś eksperymentalna — kontrolne itp. Jednym słowem — eksperymentalna technika grup rotacyjnych polega na „przemiennym" stosowaniu określonej zmiennej niezależnej w obrębie dwóch grup badanych i dzięki temu każda grupa w trakcie trwania eksperymentu pełni na przemian funkcje eksperymentalne i kontrolne.

Eksperymentalna technika grup rotacyjnych bywa stosowana z reguły wówczas, gdy mamy małą liczbę osób badawczych. W przypadku wdrożeniowych badań eksperymentalnych obejmujących stosunkowo dużą populację i kompleks różnego rodzaju zmiennych nie mogła ona być z natury rzeczy wykorzystana.

Spośród wyróżnionych wyżej eksperymentalnych technik badawczych trzecią jest technika jednej grupy. W eksperymentalnych badaniach wdrożeniowych nowych programów nauczania początkowego wykorzystano technikę jednej grupy.

Nomenklatura przyjętej techniki badań wskazuje już na to, że zmienne niezależne wprowadzono tylko do jednej grupy. Wyników badań nie porównywano przy wykorzystaniu tej techniki z analogiczną grupą kontrolną, jak to ma miejsce przy stosowaniu techniki grup równoważnych i rotacyjnych, ale porównywano ze wskaźnikami postulowanymi. Wspomniane „wskaźniki postulowane" to, innymi słowy: założenia programowe nauczania początkowego. Ewentualna zbieżność bądź rozdźwięk między założeniami programowymi a stwierdzonymi osiągnięciami w nauce szkolnej będzie między innymi w tej sytuacji wskaźnikiem empirycznym występowania zmiennej zależnej pod wpływem działania nań zmiennej niezależnej.

Podstawową sprawą przy stosowaniu techniki jednej grupy jest dobór adekwatnych narzędzi badawczych stwierdzających stopień realizacji w praktyce szkół eksperymentalnych przyjętych założeń programowych, a ponadto wyodrębnianie i określanie odpowiednich zmiennych niezależnych pośredniczących, ewentualnie modyfikujących końcowy rezultat badawczy. W pierwszym przypadku zwrócono specjalną uwagę, o czym będzie szczegółowiej niżej, na opracowanie dla uczniów badanych takich zadań testowych, których rozwiązanie byłoby wskaźnikiem empirycznym możliwości realizacyjnych w praktyce szkolnej podstawowych założeń nowego

programu. W drugim zaś przypadku wyodrębniono określone czynniki środowiskowe i pedagogiczne, mające niewątpliwie wpływ na końcowe efekty prowadzonych badań wdrożeniowych i ustalono odpowiednie relacje między osiągnięciami uczniów w nauce szkolnej a określonymi komponentami środowiskowymi i pedagogicznymi. Dzięki temu uzyskaliśmy względnie rzetelny obraz rzeczywistości badanej.

Metoda eksperymentu naturalnego opartego na technice jednej grupy była, jak to już zresztą pisaliśmy wyżej, podstawową metodą badań. Metodami uzupełniającymi i niejako „wspierającymi" tę podstawową metodę badań były następujące:

1. Metoda wywiadu. Nauczyciele realizujący nowe programy notowali nasuwające się spostrzeżenia i uwagi dotyczące różnych zagadnień związanych z programem (zakresu treści, układu, możliwości percepcyjnych dziecka itp.).

2. W stosunku do uczniów napotykających szczególne trudności w przyswajaniu sobie treści programowych wykorzystano metodę obserwacji ciągłej o charakterze kontrolnym. Polegała ona na systematycznej obserwacji przejawów zachowań uczniów napotykających trudności w nauce, bezpośrednio związanych z treściami programowymi. Nauczyciel w specjalnym dzienniczku obserwacyjnym zapisywał systematycznie dane dotyczące, najogólniej ujętej, jego postawy w toku opracowywania treści programowych. Uzyskany material, poddany odpowiedniej analizie, jest jednym z ważkich czynników pozwalających na określenie poziomu realizacji koncepcji nauczania początkowego w stosunku do wszystkich uczniów objętych badaniami.

3. Analiza dokumentacji szkolnej i pracy uczniów. Uwzględniono w tym zakresie następujące elementy: wyciąg z dzienników pracy szkolnej, arkusze ocen poszczególnych uczniów, wytwory pracy uczniów (zeszyty, wytwory plastyczne, techniczne itp.).

Przedstawiony zwięźle rejestr wykorzystanych metod w badaniach wdrożeniowych pozwala nam na uzyskanie odpowiedzi na sformułowanie pytania, jak również na wyjaśnienie niektórych stwierdzonych faktów i zjawisk związanych z próbną realizacją nowych programów.

5. ZAKRES I ORGANIZACJA BADAŃ

Badania wdrożeniowe nowych programów nauczania początkowego trwały dwa lata. W roku szkolnym 1976/77 prowadziliśmy wspomniane badania w klasach I w pięciu szkołach zlokalizowanych na terenie dwóch województw: stołecznego województwa warszawskiego i województwa lubelskiego. W roku szkolnym 1977/78 badania rozszerzono na czternaście dalszych szkół znajdujących się na terenie czterech województw: bydgoskiego, katowickiego, krakowskiego i zielonogórskiego, uwzględniając w nich wszystkich uczniów klas I—III. Tak więc badaniami wdrożeniowymi objęto łącznie uczniów klas I—III z dziewiętnastu szkół zlokalizowanych na terenie całego kraju.

W każdym województwie wytypowano drogą losowania cztery rodzaje szkół: szkoła w wielkim mieście (miasto wojewódzkie), małym mieście (najczęściej dawne miasto powiatowe), zbiorcza szkoła gminna, filie (punkty filialne z klasami łączonymi).

Tabela zawiera globalne zestawienie liczby uczniów objętych badaniami.

Przedstawione dane wskazują, że badaniami objęto dość znaczną populację, bo aż ponad 4 tys. uczniów. Najliczniej są reprezentowani uczniowie ze szkół w małym mieście, a najmniejszą grupę badanych stanowią uczniowie ze szkół filialnych. W poszczególnych klasach szkół filialnych była bowiem mała liczba uczniów, zaś w przypadku szkół miejskich w jednym z województw była większa liczba tego rodzaju szkół.

Tabela 1

WYKAZ LICZBY UCZNIÓW OBJĘTYCH BADANIAMI

Rodzaj szkoły	Klasy			Ogółem
	I	II	III	
Wielkie miasto	425	420	431	1277
Miasto	590	612	597	1799
ZSG	364	326	402	1092
Filie	42	38	46	126
Ogółem	1421	1396	1477	4294

6. WYMAGANIA PROGRAMOWE A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE UCZNIÓW

Zgodnie z koncepcją eksperymentu naturalnego, opartego na technice jednej grupy, o czym już pisano wyżej, podjęliśmy próbę ustalenia relacji między założonymi efektami pracy uczniów, odzwierciedlonymi w próbnie realizowanych programach, a faktycznymi rezultatami w nauce szkolnej. Dzięki temu określiliśmy możliwości realizacyjne koncepcji programowej przewidzianej dla klas I—III. W artykule zwrócono uwagę, z konieczności skrótowo i zwięźle, na niektóre osiągnięcia i trudności związane z próbną realizacją programu języka polskiego, matematyki, środowiska społeczno-przyrodniczego i pracy techniki.

W ramach programu nauczania języka polskiego w klasie I badaniami objęto następujące zagadnienia: pisanie z pamięci, pisanie ze słuchu, gramatykę i umiejętności ustalania przebiegu akcji w utworze. Wskaźniki osiągnięć dzieci w tym zakresie, i to we wszystkich badanych typach szkół, były wysokie. Zawieraly się bowiem w granicach 88%—95%. Interesujący w tym względzie jest fakt, że najwyższe wskaźniki w wymienionych próbach uzyskali uczniowie punktów filialnych (np. pisanie z pamięci — 95,8%; pisanie ze słuchu — 95,8%; gramatyka — 94,2%; ustalenie przebiegu akcji w utworze — 95,8%). Globalne wskaźniki w tym zakresie uczniów ze szkół w wielkim mieście były o kilka procent niższe niż uczniów z punktów filialnych (od 91%—93%).

Przyczyny tego stanu rzeczy są zapewne różne. Wydaje się jednak, że stosunkowo wysokie wskaźniki osiągnięć dzieci w wymienionych próbach w punktach filialnych są uwarunkowane przede wszystkim: małą liczebnością w klasie, a także stosunkowo dużą częstotliwością występowania tego typu ćwiczeń w toku organizowania tzw. pracy samodzielnej.

Przedmiotem badania w zakresie programu języka polskiego w klasie II było: czytanie ze zrozumieniem, pisanie opowiadania oraz gramatyka i frazeologia. Przeciętne wskaźniki osiągnięć dzieci w wymienionych próbach wynosiły kolejno: 86%, 61%, 75%. Największą zatem trudność sprawiało uczniom poprawne skonstruowanie opowiadania na określony temat. Stąd też dokonano odpowiedniej korekty programu w tym zakresie. Warto jeszcze odnotować w tym miejscu fakt, że wystąpiły zróżnicowane osiągnięcia uczniów w obrębie badanych środowisk. I tak uczniowie ze szkół miejskich uzyskali na ogół lepsze rezultaty niż uczniowie szkół wiejskich. Dla przykładu: wskaźnik umiejętności redagowania opowiadań na piśmie dla punktów filialnych wynosił 48%, zbiorczych szkół gminnych — 57,9%, zaś szkół miejskich — 65,5%.

Umiejętność konstruowania wypowiedzi pisemnej kształtuje się stosunkowo wol-

no. Wiele dzieci w młodszym wieku szkolnym, a i nie tylko w tym wieku, napotyka poważne trudności w poprawnym zredagowaniu na piśmie określonego tekstu. Występuje w tym zakresie, stwierdzona w licznych badaniach pedagogicznych i psychologicznych, zależność między poziomem wypowiedzi w języku pisanym a wypowiedzią formułowaną w języku mówionym. Stąd też integralne łączenia tzw. ćwiczeń w mówieniu z ćwiczeniami w pisaniu może być jednym z czynników chociaż częściowo eliminujących stwierdzenie u dzieci w badaniach wdrożeniowych trudności w umiejętności poprawnego konstruowania na piśmie opowiadania.

Można więc w tym zakresie przyjąć wstępnie najogólniejsze założenia do pracy dydaktyczno-wychowawczej, mianowicie: jeżeli nauczyciel w roku tzw. ćwiczeń w mówieniu, poprzedzającym wypowiedź pisemną, dokona z dziećmi szczegółowej analizy, ustali adekwatne doń słownictwo, typowe struktury składniowe, omówi plan wypowiedzi itp., wówczas następująca po tychże ćwiczeniach wypowiedź pisemna powinna być względnie poprawnie skonstruowana.

Zakres materiału z gramatyki i ortografii oraz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych i syntaktycznych w klasie II budzi szereg kontrowersji. Stąd też postanowiliśmy je poddać dokładnej analizie badawczej.

Opracowany w tym zakresie tekst osiągnięć szkolnych miał za zadanie sprawdzić możliwość realizacji w praktyce szkolnej wybranych zagadnień z gramatyki i ortografii, a także ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych i syntaktycznych.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na fakt, że uczniowie dobrze opanowali podstawowe części mowy. Wskaźniki osiągnięć dzieci w tym zakresie zawierają się w granicach 82—92%. Niepokojąco niskie są jednak wskaźniki dotyczące zmiękczeń (od 47,7% do 59,6%). Dużą nieporadność wykazują uczniowie z punktów filialnych w umiejętności zamiany zdania na równoważnik. Wskaźnik wykonania tego typu zadań wynosi zaledwie 24,7%. Wystąpiły również trudności z konstruowaniem zdań współrzędnych złożonych (35,5%). Podobne trudności wystąpiły w toku konstruowania opowiadania na piśmie. Zagadnienia te wymagają dalszych szczegółowych analiz i badań.

Przedmiotem badań osiągnięć uczniów w zakresie nauczania języka polskiego w klasie III była umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem, a także umiejętności zawarte w działach programowych „Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne" oraz „Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne z elementami wiedzy językoznawczej". Globalne wskaźniki osiągnięć dzieci w tych zakresach zawierały się w granicach 57,7%—64,8%. Dolna granica przedziału należy do uczniów zbiorczych szkół gminnych, górna zaś do uczniów z wielkich miast. Uczniowie punktów filialnych uzyskali rezultaty lepsze niż ich koledzy ze zbiorczych szkół gminnych (ZSG — 57,7%, filie — 59,3%).

W toku analizy całości przeprowadzonych w klasie III badań osiągnięć szkolnych uczniów stwierdzono, że materiał gramatyczno-ortograficzny oraz słownikowo-frazeologiczny i syntaktyczny został opanowany w niższym stopniu aniżeli inne działy programowe. Stąd też w toku masowej realizacji programu należałoby zwrócić większą uwagę na „Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne z elementami wiedzy językoznawczej" oraz „Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne".

W wyniku przeprowadzonych badań wprowadzono do programu następujące zmiany:

— dokonano weryfikacji zestawu lektur (w klasie I zrezygnowano z książki Wandy Chotomskiej — „Dzień dobry, królu Zygmuncie", a w klasie II z pozycji Miry Jaworczakowej — „Majka z Siwego Brzegu");

— w klasie II zrezygnowano z indywidualnego pisania opowiadań, pozostawiając następujące sformułowania: „Zbiorowe układanie i zapisywanie opowiadań na podstawie historyjek obrazkowych, utworów literackich, przedstawień teatralnych, filmów, audycji radiowych, telewizyjnych, wycieczek itp."

Obecnie, zgodnie z zapowiedzią, przedstawiamy niektóre rezultaty przeprowadzonych badań wdrożeniowych w zakresie matematyki.

Przedmiotem badania w zakresie matematycznych osiągnięć uczniów klasy I były następujące zagadnienia programowe: stosunki przestrzenne — położenie wzajemne przedmiotów; liczby porządkowe; dodawanie i odejmowanie w zakresie 10 i zadania typu $5 + 0$ i $5 - 0$; porównywanie liczb z odczytywaniem i zapisywaniem znaków: $=$, $<$, $>$; figury geometryczne — rozróżnianie i nazywanie figur o kształcie trójkąta, dodawanie z przekroczeniem i odejmowanie bez przekroczenia programu dziesiątkowego w zakresie 20; odejmowanie jako działanie odwrotne do dodawania — graficzne przedstawianie za pomocą strzałek; wyodrębnianie zbioru o elementach spełniających dany warunek; tworzenie sumy i iloczynu dwóch zbiorów; rozwiązywanie zadań typu: $x + 6 = 13$; odejmowanie w zakresie 20 z przekroczeniem progu; rozwiązywanie prostych zadań tekstowych na mnożenie.

Wysokie wskaźniki osiągnięć dzieci zarejestrowano w odniesieniu do następujących zagadnień: figury geometryczne (89%), porównywanie liczb (82%), wyodrębnianie zbiorów (85%) itd. Szczególne trudności wystąpiły w procesie rozwiązywania zadań tekstowych. Wskaźniki osiągnięć dzieci w tym względzie zawierały się w granicach: 61%—66%, gdy natomiast w innych próbach wspomniane waskaźniki zawierały się w zasadzie na poziomie 75%—90%. Stąd też sprawa kształtowania u dzieci umiejętności rozwiązywania zadań tekstowych, w zakresie zawartym w programie, wymaga szczegółowej uwagi dydaktyczno-wychowawczej, a także dalszych, bardziej szczegółowych badań i studiów.

W klasie II badano osiągnięcia uczniów w zakresie następujących zagadnień programowych: zbiory i ich elementy, część wspólna zbiorów, suma dwóch zbiorów; oś liczbowa — zaznaczanie liczb na osi liczbowej; podporządkowanie danych liczb od największej do najmniejszej; mnożenie liczb jednocyfrowych w zakresie 30; odejmowanie w zakresie 100 bez przekroczenia progu setkowego i kolejność działań; dodawanie bez przekroczenia i z przekroczeniem progu dziesiątkowego — wypełnianie tabelek funkcyjnych; rozwiązywanie nierówności typu: $x + 15 < 21$; rozwiązywanie za pomocą grafu równań typu: $x - 19 = 25$ i $y : 8 = 6$; odwrotność działań dodawania i odejmowania; rozwiązywanie zadań tekstowych.

Najwyższe wskaźniki osiągnięć szkolnych uczniów zarejestrowano w zakresie mnożenia liczb jednocyfrowych, części wspólnej zbiorów, dodawania liczb w zakresie 30; wypełnianie tabelek funkcyjnych itp. Wspomniane wskaźniki zawierają się w granicach 82%—87%.

Najniższą w całej próbie wartość przeciętną (55%) uzyskali uczniowie za zadanie, w którym z podanego zbioru liczb naturalnych należało wybrać rozwiązanie nierówności $x + 15 < 21$. Stosunkowo niskie efekty (63% + 68%) uzyskali uczniowie w zakresie: wiadomości o zbiorach, rozwiązywania zadań tekstowych, rozwiązywania za pomocą grafów równań typu $y : 8 = 6$ itp.

W klasie III najwięcej poprawnych rozwiązań przypadło na zadania sprawdzające umiejętność wykonywania działań na liczbach naturalnych, w tym działań pisemnych, porównywanie liczb naturalnych, interpretacji liczb na osi liczbowej, obliczanie obwodu i pola prostokątu, dodawanie i odejmowanie ułamków dziesiętnych. Najwięcej trudności sprawiło uczniom natomiast obliczanie iloczynu, w którym jeden z czynników jest zerem, obliczenia potęg, dodawanie i odejmowanie ułamków o mianownikach 2 i 4, rozpoznawanie prostokątów w zbiorze figur.

Wyniki przeprowadzonych badań wdrożeniowych, jak również wyniki innych analiz doprowadziły do niewielkich zmian projektu programu matematyki. Polegają one głównie na przeredagowaniu niektórych sformułowań na bardziej jednoznaczne, a tylko w niewielkim stopniu odnoszą się do doboru i układu treści. Oto niektóre z nich: W klasie pierwszej zrezygnowano z tematów: „rysowanie odręczne figur geometrycznych", „rysowanie okręgu", „mierzenie średnicy", „liczby ujemne".

W klasie drugiej — „kodowanie odcinków na sieci kwadratowej", a w klasie trzeciej: „algorytm dzielenia pisemnego przez pełne dziesiątki", „półprosta", „zmiany pola prostokąta przy zmianie skali".

Badania osiągnięć uczniów w zakresie nowego przedmiotu pt. „środowisko społeczno-przyrodnicze" były stosunkowo szerokie. W tym miejscu zwrócimy uwagę tylko na niektóre sprawy z tego zakresu.

Globalne wskaźniki osiągnięć dzieci w zakresie treści przedmiotu środowiska społeczno-przyrodniczego zawierały się w granicach 54%—91%, przy czym gros materiału programowego zostało opanowane przez uczniów szkół badanych na poziomie 70%—90%. Są to bardzo dobre wskaźniki osiągnięć uczniów. Stosunkowo niskie wskaźniki osiągnięć wystąpiły w znajomości następujących zagadnień: znajomość warunów życia roślin (56,3%), uogólnianie pojęć: zwierzęta, rośliny, naczynia, zabawki (69,7%), umiejętność adresowania listu (69,8%) i inne.

W toku analizy osiągnięć uczniów w klasie III stwierdza się wysoki wskaźnik (ponad 80%) wykonania zadań mających na celu sprawdzenie następujących zagadnień:

— obserwacja pogody,
— rozpoznawanie drzew i krzewów,
— rozpoznawanie warzyw,
— opanowanie pojęć: ptaki i ssaki,
— rozróżnianie form terenu,
— znajomość sygnalizacji świetlnej w ruchu drogowym.

Stosunkowo niski (około 50%) wskaźnik wykonania zadań dotyczył następujących zagadnień:

— mierzenie temperatury,
— znajomość budowy kwiatu.

Dla klasy III w zakresie przedmiotu „środowisko społeczno-przyrodnicze" przygotowano zestaw tekstów do badania stopnia przyswajania przez uczniów treści społecznych, historycznych, geograficznych i przyrodniczych. Globalne wskaźniki osiągnięć dzieci w wymienionych działach programowych były następujące: treści społeczne — 92%; historyczne — 78,8%; geograficzne — 40,1%; przyrodnicze — 65,8%. Przedstawione dane wskazują więc na to, że najwyższe osiągnięcia zarejestrowano w zakresie realizacji treści społecznych i historycznych, najniższe zaś — treści geograficznych. Stąd też w toku przygotowania zweryfikowanego programu nauczania początkowego „środowiska społeczno-przyrodniczego" dokonano odpowiednich korekt w treściach geograficznych.

Obecnie, zgodnie z zapowiedzią, zwrócimy uwagę na niektóre problemy związane z próbną realizacją programu pracy-techniki. Program pracy-techniki oparty jest na tzw. „układzie umiejętności". Podstawowymi elementami programu są sposoby optymalnego działania ucznia w zakresie organizowania pracy, doboru i rozróżniania materiałów, montowania konstrukcji technicznych z gotowych elementów, kształtowania tych materiałów za pomocą narzędzi i urządzeń, obsługi i konserwacji urządzeń technicznych i inne zagadnienia.

W toku badań osiągnięć uczniów rejestrowano w szczególności wiedzę, jak również umiejętność praktycznego działania. Globalne wskaźniki osiągnięć uczniów w zakresie programu pracy-techniki były wyższe w tzw. teście teoretycznym (badającym wiedzę uczniów w zakresie materiałów, narzędzi, sposobów działania itp.) aniżeli w tzw. teście praktycznym (badającym umiejętność wykonania określonego przedmiotu). Ten empirycznie stwierdzony fakt ma swoje uzasadnienie w tym, że umiejętności w zakresie tzw. „ruchów roboczych", czynności i zespołów czynności kształtują się wolniej niż opanowywanie wiedzy teoretycznej. Kształtowanie umiejętności praktycznych wymaga specjalnych zabiegów ze strony nauczyciela, odpowiednich środków dydaktycznych, no i czasu. W toku powszechnej realizacji prog-

ramu pracy-techniki należy zwrócić szczególną uwagę, w kontekście doświadczeń związanych z próbną realizacją tegoż programu, na kształtowanie praktycznych umiejętności uczniów w toku wykonywania określonych zadań technicznych.

Przedstawione wyżej niektóre wskaźniki empiryczne osiągnięć szkolnych uczniów uzasadniają tezę, że koncepcja programowa nauczania początkowego jest możliwa do urzeczywistnienia w praktyce szkolnej. Występują co prawda określone zróżnicowania w obrębie środowisk badanych uczniów w klasie. Niemniej jednak globalne wskaźniki w tym zakresie dają pewną podstawę do hipotetycznego formułowania powyżej przedstawionego stwierdzenia.

7. PERSPEKTYWY DALSZYCH BADAŃ

Przeprowadzone badania wdrożeniowe, zweryfikowane programy klas I—III, powszechne wdrożenie tychże programów w latach 1978—1981 — to dopiero pierwszy etap modernizacji systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych. Następne etapy są jeszcze przed nami. Trzeba będzie podjąć bardziej szczegółowe badania i studia w zakresie tych zagadnień, które w toku obecnych badań nastręczały uczniom i nauczycielom szczególne trudności, a także trzeba jeszcze lepiej zadbać o należyte warunki funkcjonowania opracowywanych programów.

W toku końcowych rozważań przedstawię niektóre problemy badań i studiów dla potrzeb dalszego doskonalenia zmodernizowanej koncepcji nauczania początkowego.

Jednym z podstawowych założeń modernizacji pierwszego etapu wychowania i kształcenia dzieci i uczniów jest integracja programowa wychowania przedszkolnego z nauczaniem początkowym. Mogą w tym zakresie występować, podaję przykładowo, następujące tematy badań i studiów: „Zależność powodzenia dziecka w klasach początkowych od osiągniętego poziomu rozwoju ogólnego w instytucjach wychowania przedszkolnego"; Poziom umiejętności czytania dzieci 6-letnich a proces nauki czytania w klasie I"; „Zależność efektów nauki pisania w klasie I od poziomu przygotowania do pisania w przedszkolu". Tego typu tematyka materiałów może więc najogólniej dotyczyć analizy następującej zależności: „Osiągnięcia dzieci przedszkolnych w zakresie rozwoju języka, wiedzy i umiejętności plastycznych, technicznych itp... a efektywność procesu wychowania i kształcenia w klasie I".

Jest to złożony i rozległy kompleks spraw wymagających szczegółowych analiz i badań.

Rozważmy obecnie inny zakres tematyki badań i studiów dotyczących wyłącznie lub prawie wyłącznie nauczania początkowego.

W programie nauczania języka polskiego wprowadzono nowe typy ćwiczeń w działach: „Ćwiczenia w czytaniu i opracowywaniu tekstów"; „Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne z elementami wiedzy językoznawczej"; „Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne". Tematyka badań i studiów o charakterze innowacyjnym dotyczących wymienionyh działów, podaję przykładowo, może mieć formę następującą: „Zależność zainteresowań czytelniczych dziecka od doboru tekstów literackich, sposobu opracowywania tekstów literackich ... itp."; „Funkcja doboru i układu wiedzy językoznawczej zawartej w programie w kształceniu sprawności językowej uczniów"; „Zależność treści ćwiczeń w mówieniu i pisaniu od tematyki ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych i syntaktycznych", „Kształcenie umiejętności konstruowania opowiadania na piśmie u uczniów w młodszym wieku szkolnym" itp.

W zakresie realizacji programu nauczania matematyki, zgodnie z przedstawionymi wyżej rezultatami badań wdrożeniowych, należałoby skoncentrować uwagę m.in. wokół zagadnienia: „Umiejętność rozwiązywania zadań tekstowych u uczniów klas początkowych".

Weźmy obecnie pod uwagę niektóre przyklady z zakresu przedmiotu „środowisko

społeczno-przyrodnicze": „Funkcja eksperymentu w rozwijaniu zainteresowań efektywności procesu rozumienia i utrwalania poznawanych przez uczniów faktów i zjawisk społeczno-przyrodniczych od treści i struktury tzw. Kart pracy" itp.

Podam jeszcze przykładowo kilka zagadnień wymagających dalszych i bardziej pogłębionych badań i studiów: „Obserwacja i doświadczenie a działalność plastyczna dziecka w klasach początkowych"; „Wpływ planowania procesu technologicznego na efektywność kształcenia politechnicznego uczniów"; „Funkcja inscenizacji w rozumieniu tekstu literackiego w klasach początkowych"; „Zależność rozwoju zainteresowań przyrodniczych i integracji społecznej uczniów od treści i organizacji zabawy zuchowej"; „Tematyka sprawności w pracy drużyny zuchowej a rozwój czynnego słownika uczniów w nauczaniu początkowym" itp.

Można byłoby podać wiele jeszcze innych zagadnień, wynikających implicite z przeprowadzonych badań wdrożeniowych, wymagających szczegółowych studiów i analiz. Poprzestanę jednakże na tych kilku, ilustrujących najogólniejszy kierunek dalszych dociekań naukowych.

W następnym z kolei etapie badań i studiów w zakresie nauczania początkowego należałoby zatem dokonać szczegółowej analizy dotychczasowej wiedzy obejmującej proces kształcenia i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym, wykryć „luki" w tejże wiedzy, sformułować je w postaci problemów badawczych i zbiorowym wysiłkiem podjąć próbę kolejnego ich rozwiązywania. Dzięki m.in. temu w efekcie zbudujemy możliwie wszechstronny i pełny system pracy w klasach początkowych, odpowiadający dokonującej się obecnie modernizacji koncepcji nauczania początkowego.

HALINA CHYLEWSKA
POZNAŃ

ORGANIZACJA PRACY WŁASNEJ DYREKTORA

Wielu teoretyków z zakresu organizacji i zarządzania wskazuje, że jednym z podstawowych elementów racjonalnego działania kierownictwa jest sprawne zorganizowanie pracy własnej.

Organizacja jest specyficznym systemem, którego cechą szczególną jest wzajemne współdziałanie poszczególnych części składających się na daną całość. Jednym z głównych składników organizacji są ludzie, a w ich kręgu kierownik naczelny [1]. Dyrektor nieracjonalnie organizujący własne działania częściej popełnia błędy merytoryczne, oddziałujące dezorganizująco na pracę bezpośrednich podwładnych i całego zakładu pracy.

Doceniając znaczenie sprawnej organizacji pracy własnej dyrektora, w niniejszej publikacji podjęto próbę syntetycznej oceny aktualnej pracy dyrektorów szkół w świetle przepisów prawnych, literatury i praktyce oraz zaproponowano możliwości jej usprawnienia. Celem kompleksowej analizy problemu w części praktycznej tematu wykorzystano prace kontrolno-badawcze uczestników powszechnego samokształcenia (dyrektorów szkół województw: kaliskiego, konińskiego, leszczyńskiego, pilskiego i poznańskiego) [2], wyniki badań sondażowych, wywiadów

[1] W. Kieżun.: Organizacja pracy własnej dyrektora szkoły. PWE, W-wa 1974, s. 9.

[2] Prace kontrolno-badawcze na temat „Organizacja pracy własnej dyrektora szkoły" — 110 prac; na szczególną uwagę zasługują wybrane wyjątki prac dyrektorów: Ł. Łuczaka — Grodziec, W. Dudy — Poznań, S. Szwajkowskiego — Pobiedziska, J. Wesołowskiego, A. Łuczaka — Mosina, z-ców dyrektorów: M. Tomaszewskiej — Konin, S. Sęczkowskiej — Poznań.

i rozmów przeprowadzonych z dyrektorami szkół wyszczególnionych województw [3].

Zasadniczym warunkiem powodzenia pracy oraz obowiązkiem dyrektorów szkół jest dobra znajomość zakresu działalności, odpowiedzialności, uprawnień i wymagań stawianych przez władze szkolne wobec dyrektora i prawidłowa jej organizacja. Wymagania te zawarte są w wielu dokumentach prawnych. W szczególności zadania, rola oraz zakres pracy dyrektora wynikają z następujących aktów prawnych [4]:

— ustawy z dnia 27 IV 1972 roku Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela,
— statutu szkoły podstawowej,
— statusu dyrektora szkoły,
— regulaminu Rady Pedagogicznej itd.

Bardzo szczegółowe obowiązki dyrektorów szkół określają zarządzenia, wytyczne, programy właściwych organów administracji szkolnej. Regulują one obowiązki dyrektora szkoły w zakresie spraw organizacyjnych, gospodarczych, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz spraw dotyczących kierowania całokształtem procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Są to np. instrukcje i wytyczne o organizacji kształcenia i wychowania w poszczególnych latach szkolnych, zarządzenia w sprawie hospitacji zajęć dydaktycznych i dydaktyczno-wychowawczych prowadzonych w szkole, zarządzenia w sprawie prowadzenia arkusza spostrzeżeń o pracy zawodowej nauczyciela [5]. W stosunku do gminnych dyrektorów szkół obowiązują odrębne zarządzenia [6].

Nawiązując do treści ustawy Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela, już we wstępie sprecyzowana jest organizacyjna rola dyrektora szkoły: „dyrektor szkoły [...] jest organizatorem całokształtu jej działalności wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej i gospodarczej [...]". Dobra i bieżąca znajomość przepisów prawnych przez dyrektora szkoły jest konieczna, pozwala bowiem lepiej zrozumieć politykę oświatową, lepiej organizować działalność szkoły i zapobiegać błędom w kierowaniu nią. Z drugiej strony potęguje jednocześnie uznanie i autorytet dyrektora wśród nauczycieli i pracowników szkoły. Naturalnie, że wiedza prawna nie wystarcza.

Bardzo ważnym czynnikiem — instrumentem wpływającym na organizowanie własnej pracy dyrektora — jest umiejętność zastosowania wiedzy teoretycznej w konkretnym działaniu na terenie danej instytucji oświatowo-wychowawczej. Pewna trudność wynika z faktu stosunkowo małej liczby publikacji w zakresie organizacji pracy dyrektora szkoły [7]. Wiele jednak problemów z tego zakresu analizowanych na przykładzie przedsiębiorstwa przemysłowego można wykorzystać i zastosować w oświacie. Dla przykładu badanie organizacji pracy dyrektorów zreferowane przez G. Rupińskiego i S. Tanbwurcela [8], na podstawie fotografii około 150 godzin pracy dyrektorów przemysłu kluczowego, wskazuje na to, że:

— dyrektorzy są przeciążeni pracą (tydzień pracy obejmuje 60 godzin),
— niemal cały dzień jest wypełniony rozwiązywaniem spraw operatywnych,

[3] Uczestnicy powszechnego samokształcenia w latach 1975—78. IKNiBO Poznań (nowo mianowani dyrektorzy szkół, dyrektorzy zbiorczych szkół gminnych, dyrektorzy szkół różnych typów, zastępcy nowo mianowani dyrektorów szkół, zastępcy dyrektorów szkół różnych typów z województw: kaliskiego, konińskiego, leszczyńskiego, pilskiego, poznańskiego i miast tych województw: Kalisz, Konin, Leszno, Piła, Poznań).

[4] Poszczególne przepisy, ich zbiory w dyspozycji poszczególnych placówek oświatowo-wychowawczych.

[5] j.w.

[6] j.w.

[7] Por. W. Kieżun.: Organizacja... op. cit. 12—51; B. Sekuła, J. Tudrej.: Sekretariat dyrektora. PWE, W-wa 1973; B. Bukowska: Organizatorskie funkcje dyrektora szkoły. *Oświata i Wychowanie* 1974, nr 7, s. 31—35.

[8] W. Kieżun.: Organizacja... op. cit. s. 22.

— na pracę koncepcyjną dyrektorzy poświęcają tylko kilkadziesiąt minut w ciągu dnia,
— dyrektorzy zajmują się w dużym stopniu sprawami mało ważnymi (do 50% ogółu czasu),
— tylko 50% czasu pozostaje do dyspozycji dyrektorów,
— w pracy dyrektorów występuje duże rozczłonkowanie dnia pracy (do 62 czynności w ciągu dnia),
— planowanie pracy własnej niemal nie występuje.

Zbyt duże rozczłonkowanie dnia pracy, absorbująca czas praca kolektywna, szeroka działalność polityczna (przeciętnie 5—6 funkcji społecznych) powinny ulec ograniczeniu na korzyść pracy koncepcyjnej, samokształceniowej, planowej.

Przeprowadzone badania na podstawie prac kontrolno-badawczych doskonalonych dyrektorów potwierdziły, że dyrektorzy wykonują wiele czynności przewidzianych statutem dla niższej kadry kierowniczej. Wskazuje się na dwa rodzaje źródeł niesprawnej organizacji pracy własnej dyrektora:
wewnętrzne — tkwiące w samym dyrektorze i kierowanym przez niego zakładzie pracy,
zewnętrzne — niezależne od dyrektora.

Do najczęściej występujących wewnętrznych źródeł niesprawności (obiektywnych i subiektywnych) zaliczali respondenci badanej populacji:
— odpowiedzialność za wszystko, co się dzieje w szkole,
— nieumiejętność planowania pracy własnej (nerwowość, przepracowanie, niesprawność działania),
— nieplanowe organizowanie pracy kolektywnej (nagłe zebrania, bezprzedmiotowe dyskusje, gadulstwo, przeciąganie narad i zebrań),
— subiektywną nieumiejętność korzystania z sekretarki (jeżeli taka jest).

Zewnętrznych źródeł niesprawności badani dopatrują się w:
— nieplanowej pracy jednostek nadrzędnych,
— tendencji do nadmiernego obciążania dyrektorów funkcjami społecznymi i politycznymi,
— zbyt częstym nieodpowiednim korelowaniu kompetencji dyrektora z jego obowiązkami i odpowiedzialnością (nadmierna formalizacja zarządzeń, zbyt małe limity w zakresie działalności ekonomiczno-administracyjnej),
— nadmiernej liczbie kontroli zewnętrznych.

Statystyczny dyrektor pracuje w sposób, który nie zapewnia efektywności i jest szkodliwy dla jego zdrowia, a przez to oddziaływa ujemnie na pozostałych pracowników zaangażowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Należy dążyć do wprowadzenia w życie modelu dyrektora intelektualisty o wysokim stopniu planowości (70% czasu efektywnego), z poważną rezerwą na czynności nieprzewidziane, umiejącego skoncentrować się na ważnych, kluczowych zagadnieniach, który większość czasu (60%) poświęca na pracę koncepcyjną, analizę i prognozę, decyzje strategiczno-taktyczne, ograniczającego czas zebrań i konferencji, przeznaczającego 20% czasu na samokształcenie, a jednocześnie rozwijającego teorię w zakresie organizacji i zarządzania oraz dyscypliny podstawowej dla profilu działalności instytucji.

Poznanie organizacji jest osiągalne przede wszystkim przez obserwację i analizę. Na uwadze trzeba mieć zagadnienia:
— celu i warunków organizacji pracy własnej,
— higienę pracy umysłowej,
— badanie metod pracy własnej,
— organizowanie informacji, współpracy z podwładnym, narad itp.,
— planowanie rozkładu zajęć,
— wprowadzanie w życie planu pracy własnej,

— organizację pracy sekretariatu.

Aby właściwie zorganizować pracę własną dyrektora, każdy dyrektor musi dobrze rozplanować te wszystkie czynności i zadania, które ma rozwiązać i załatwić. Pozwala na to odpowiednie uporządkowanie wielorakich obowiązków dyrektora według grup:

— obowiązki dyrektora względem siebie samego,
— obowiązki dyrektora wobec podwładnych,
— obowiązki dyrektora wobec instytucji, którą kieruje,
— obowiązki dyrektora wobec przełożonych,
— obowiązki dyrektora wobec środowiska lokalnego, w którym instytucja funkcjonuje.

Prowadzony zeszyt według przykładowo wskazanych grup daje dyrektorowi gwarancje terminowości i uporządkowanego załatwiania spraw. Może również rozwiązać problem elementu uważności poszczególnych spraw do załatwienia.

Respondenci widzą drogę ulepszenia organizacji pracy własnej w prowadzeniu zeszytu spostrzeżeń i zadań bieżących do rozwiązania. Zeszyt taki zawiera wszelkie informacje z zakresu działalności dydaktyczno-wychowawczej danej placówki według grup:

— prace kontrolne,
— prace organizacyjne,
— prace społeczne,
— konferencje i narady,
— samokształcenie,
— czynności administracyjno-kancelaryjne,
— czynności gospodarcze,
— sprawozdawczość,
— prace różne.

Dla poszczególnych grup uwzględnia się czas wystąpienia informacji.

Taka propozycja rozwiązań ma swoje zalety i wady. Ujmuje ona syntetycznie wszelkie informacje ważne dla dyrektora i danej placówki, jednak zatraca jasność w terminowości załatwiania poszczególnych spraw.

Pewną odmianę zeszytu wszelkich czynności prowadzą dyrektorzy szkół gminnych. Zeszyt zawiera rozliczenie dzienne wszystkich spraw oraz uwagi i wnioski (schemat 1).

Inną formą usprawniania pracy własnej dyrektora jest rejestr informacji. Zawiera on dane: dzień nadejścia informacji, częstotliwość przekazywania informacji, termin załatwienia (z zaznaczeniem wiadomość pilna — niepilna), odbiorcę ostatecznego,

Schemat 1

KARTA ZESZYTU CZYNNOŚCI DYREKTORA

Lp.	Data, dzień godzina	Właściwa treść informacji i czynności	Uwagi o realizacji	Wnioski i usprawnienia

osoby lub instytucje otrzymujące do wiadomości (schemat 2). Rejestr taki może prowadzić sam dyrektor lub sekretarka czy też inna osoba odpowiedzialna.

Bardzo ważną komórką organizacyjną mającą zapewnić sprawną działalność dyrektora jest sekretariat. Podstawowym zadaniem sekretariatu jest ochroną czasu dyrektora. Prawidłowo funkcjonujący sekretariat w znacznej mierze warunkuje właściwy bieg spraw administracyjno-technicznych, ogólną jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej. Główna rola sekretariatu uwidacznia się w następujących czynnościach planowego działania dyrektora:

— zbieranie informacji i podejmowanie decyzji,
— technika samokształcenia,
— organizacja pracy kolektywu,
— organizacja pracy społecznej,
— kształtowanie dobrej atmosfery pracy,
— planowanie pracy własnej grona pedagogicznego,
— właściwy styl pracy dyrektora.

Z dotychczasowych obserwacji wynika, że sekretariat wykorzystywany jest w 50—70%. Jedynie w czynnościach: zbieraniu informacji, kształtowaniu dobrej pracy uwidacznia się główna rola sekretariatu. Często brak pełnej korelacji oraz współpracy między dyrektorem a tą komórką. Jak zlikwidować lub złagodzić występujące dysproporcje i niedociągnięcia?

Właściwy podział poczty przyczynia się w decydujący sposób do zmniejszenia liczby zbędnych zajęć. Dyrektorowi powinny być przedkładane: akty normatywne, pisma od przełożonych, wszystkie pisma tajne i poufne, pisma dotyczące spraw kadrowych. Dla odciążenia od spraw bieżących można uznaniu skekretarki pozostawić wybór korespondencji, która ma poza tym trafić do dyrektora. Korespondencja winna być uszeregowana według stopnia ważności oraz opatrzona notką informującą o treści, terminie nadejścia, terminie załatwienia. Co do pozostałych pism kierowanych do poszczególnych komórek można zastosować zasadę krótkiej informacji o takich pismach, np. w zeszycie korespondencji, przedstawianemu dyrektorowi i innym osobom upoważnionym do wglądu.

Schemat 2

REJESTR INFORMACJI

Lp.	Data dzień godzina	Nazwa komórki sporządzającej	Właściwa treść informacji	Częstotliwość przepływu informacji	Termin załatwienia sprawy		Odbiorca ostateczny	Otrzymuje do wiadomości
					p	np		

Legenda:

p — pilna informacja
np — niepilna informacja

Dobre rezultaty przynosi wyraźnie, na piśmie, ustalenie zadań, uprawnień (kompetencji) i odpowiedzialności sekretarki oraz zaznajomienie się współpracowników z jej rolą.

Sekretarka musi posiadać specjalną umiejętność taktownego i uprzejmego, ale stanowczego załatwiania i kierowania interesantów do właściwych osób. Prowadząc wspólnie z dyrektorem terminarz jego zajęć, rozmów czy telefonów, może przypomnieć uczestnikom o zaplanowanym zebraniu i przygotować materiały do zebrania z takim wyprzedzeniem, aby dyrektor zdążył je przeczytać, a tym samym mobilizująco wpływać na uczestników (zmuszając do czytania i przemyśleń). Od sekretarki zależy, czy dyrektor będzie mógł spokojnie pracować według planu, czy też będzie stale atakowany sprawami przypadkowymi.

Jak wiemy, szkoła jest jednostką organizacyjną, bo jest instytucją, której członkowie mają wspólnie działać. Organizując sobie pracę przede wszystkim planujemy. Chodzi o to, żeby ograniczyć do minimum czynności spontaniczne, nieprzewidziane, nieplanowane. Planowanie działania umożliwia bowiem:

— utrzymanie właściwej dysproporcji w zaabsorbowaniu poszczególnymi funkcjami,
— wygospodarowanie czasu na pracę koncepcyjną,
— wpływanie na ład organizacyjny w szkole,
— zastosowanie higieny pracy umysłowej.

Dyrektor może planować pracę własną wówczas, gdy:

— wie dokładnie, co ma być zrobione,
— wie, kiedy ma być wykonana praca,
— może ocenić, jak długo ma ona potrwać [9].

Na spełnienie powyższych założeń pozwala „karnet dyrektora" — płaska książka, kartoteka, zeszyt, w którym nanosi się najważniejsze zadania i dane planowe, a w miarę napływu informacji rejestruje się faktyczne wykonanie. Karnet taki może prowadzić dyrektor lub sekretarka. Ten sposób usprawniania pracy własnej cechuje jasność i zwięzłość, obrazowość oraz stosunkowo mały nakład pracy, szczególnie mały przy karnecie graficznym. Tego rodzaju rejestry są najczęściej prowadzone w układzie tygodniowym, miesięcznym, kwartalnym.

Uzupełnieniem karnetu dyrektora może być tzw. zeszyt informacji otwartych (obserwacji otwartych). Istotą tego usprawnienia jest możliwość czynnego uczestniczenia w organizowaniu pracy własnej dyrektora, grona pedagogicznego oraz innych pracowników współpracujących. Zeszyt ten zawiera: dzień wpłynięcia informacji, spostrzeżenia, treść właściwą, planowane ulepszenia, faktyczną korzyść z uwzględnieniem podziału wszelkich informacji na grupy: dotyczące samego dyrektora, pracy dyrektora z podwładnym, pracy z instytucją nadrzędną, dotyczące samej instytucji i środowiska lokalnego.

Aprobowanym przez respondentów (dyrektorów i zastępców dyrektorów), środkiem usprawnienia pracy własnej dyrektora są tygodniowe harmonogramy czynności pozwalające ocenić pracę zaplanowaną i faktyczną realizację założeń planowych. Szerszego omówienia wniosków i doświadczeń zbiorczych na podstawie sporządzanych przez doskonalonych w ramach powszechnego samokształcenia harmonogramów dokonano w dalszej części rozważań.

Zasadniczą sprawą, która powoduje zachwiania w prawidłowej organizacji własnej dyrektora, jest problemem doskonalenia własnego samokształcenia. Pomocną rolę w tym względzie powinny odgrywać sekretariat i biblioteka szkolna.

[9] W. Gałecki, H. Sędziwy: Organizacja pracy w szkole. Poradnik dla kierowników i dyrektorów szkół. PZWS, W-wa 1967, 384 s.; S. Gołąbek: Jak usprawnić pracę w szkole zawodowej. *Szkoła Zawodowa* 1974, nr 6. s. 36—38; P. Sarna: Planowanie pracy wychowawczej w szkole. *Życie Szkoły* 1975 nr 4/5 s. 8—17; T. Stala: Organizacja pracy własnej dyrektora szkoły. *Oświata i Wychowanie*, 1975, nr 12, s. 17—19. Co wam przeszkadza w pracy? *Polityka* nr 31, 1968; R. Likert.: Motywacyjny aspekt zmodyfikowanej teorii organizacji i kierownictwa, (w:) Nowoczesna teoria organizacji. W.-wa 1965, s. 300—301.

W wypowiedziach dyrektorów słyszy się stwierdzenie braku korelacji i współpracy w tym zakresie. Jedną z propozycji właściwego rozwiązania tego problemu jest ciągła informacja biblioteki o nowościach wydawniczych z zakresu organizacji i zarządzania. Może ona przybrać formę pisemnego informatora bibliograficznego z krótką charakterystyką poszczególnych pozycji z zakresu zarządzania oświatą. Trudność w uzyskaniu dla danej instytucji poszczególnych egzemplarzy można rozwiązać (ten sposób akceptują również dyrektorzy) przez zasygnalizowanie w informatorze instytucji, biblioteki itd., gdzie dana pozycja jest do wglądu. Inną formą usprawniającą tego rodzaju zagadnienia może być pełna współpraca i kontakt bibliotek szkolnych czy dyrektora i grona pedagogicznego z Bibliotekami Pedagogicznymi, oddziałami Instytutu Kształcenia Nauczycieli w poszczególnych województwach, szczególnie z Zakładem (Pracownią Kształcenia Kadr Kierowniczych czy z Zakładem), Pracownią Kształcenia Pedagogicznego (np. przez tzw. bank informacji i nowości bibliograficznych pod patronatem IKNiBO w Poznaniu). Sposoby te dają pewną oszczędność czasu dyrektora, czasu, który czynnie może przeznaczyć na samokształcenie w szkole, a nie w domu po zakończeniu dnia pracy, jak to czyni 80% badanych.

Pilna potrzeba doskonalenia warsztatu pracy dyktatora, jako głównego organizatora i koordynatora działalności dydaktyczno-wychowawczej, ugruntowała przydatność i wartości usprawniające harmonogramów czynności dyrektora według z góry określonego porządku, które sporządzali doskonaleni dyrektorzy. Arkusze obejmowały rejestr następujących czynności wykonywanych przez dyrektora szkoły:

1) lekcje własne,
2) narady (wewnętrzne i zewnętrzne),
3) hospitacje,
4) prace administracyjno-gospodarcze,
5) praca koncepcyjna (samokształcenie),
6) praca ze środowiskiem,
7) prace niezaplanowane (różne).

W większości przypadków badania i obserwacje prowadzono w miesiącach grudzień/styczeń (4—6 tygodni), tj. w okresie spiętrzeń prac szkolnych — kończący i rozpoczynający nowy rok kalendarzowy. Dyrektorzy dla analiz własnego czasu pracy wykorzystywali przede wszystkim fotografię dnia roboczego, metodę obserwacji i fotografii wyrywkowej oraz wnioski wypływające ze wspólnych dyskusji i wymiany zdań.

Zebrane materiały i uwagi oraz wnioski zawarte w pracach dostarczyły wielu interesujących informacji w zakresie budżetu czasu dyrektora i jego zastępcy i wykazały dużo zbieżności z ustaleniami i wynikami badań prowadzonych w przedsiębiorstwach przemysłowych, a poruszanych w początkowej części artykułu.

W świetle zebranego materiału okazało się, że:

— dyrektorzy systematycznie przekraczają przyjęty 42-godzinny tydzień pracy (wynosi on 48—52 godzin tygodniowo); u dyrektorów wiejskich budżet czasu pracy wynosi średnio 58—59 godzin (praca w niedzielę i święta),

— w tygodniowym rozkładzie występuje duże rozczłonkowanie czasowe na wykonywanie określonych czynności:

1) przeciętnie 45% czasu pochłaniają lekcje,
2) hospitacje są realizowane w 78% w stosunku do zaplanowanych,
3) prace gospodarcze pochłaniają średnio 10—12% czasu,
4) 17% zabierają prace kancelaryjno-administracyjne,
5) 7% czasu dyrektorzy przeznaczają przeciętnie na pracę koncepcyjne,
6) na prace społeczne zużytkowują dyrektorzy 10—15% czasu,

7) 9—12% czasu dyrektorzy poświęcają na samokształcenie (głównie po pracy w domu);

— planowanie czasu pracy dyrektora w 100% jest niemożliwe, na zaplanowanych 100% czasu tygodniowo faktycznie realizuje się 85%,

— do głównych przyczyn nieplanowanego działania w tygodniowej pracy dyrektorzy zaliczają:

— organizowanie zastępstw,

— zastępstwa za nieobecnych nauczycieli,

— dodatkowe kontrole,

— nagłe narady i wyjazdy służbowe,

— nieprzewidziane sprawy bieżące wymagające natychmiastowego załatwienia,

— nagłe pisma, sprawozdania itp.;

— wiele spraw wykonuje dyrektor sam z uwagi na brak etatowego zastępcy lub sekretarki,

— harmonogramy czynności dyrektora realizowane są przeciętnie w 90—95% przy uwzględnianiu 15 % czasu na czynności niezaplanowane.

Rozmowy i wypowiedzi badanych dyrektorów jednoznacznie stwierdzają przydatność prowadzenia harmonogramów czynności. Praca dyrektora szkoły według ustalonego i znanego współpracownikom harmonogramu czynności ułatwia i porządkuje prace podległych, wpływając tym samym na ustalenie ładu organizacyjnego w całej szkole, z drugiej strony pozwala w pełni realizować zasadę planowego działania. Planowy bilans czasu pracy umożliwia zastosowanie zasad higieny pracy umysłowej, zapobiegając w ten sposób zjawisku przemęczenia. Należy pamiętać, że pełna przydatność harmonogramów będzie możliwa z chwilą zrealizowania szeregu zadań, szczególnie w zakresie pracy własnej dyrektora, jego współpracowników na terenie szkoły oraz władz nadrzędnych.

Pod adresem własnym dyrektorzy zgłaszają następujące postulaty usprawniające ich pracę:

— należy w pełni realizować podział prac zleconych poszczególnym członkom Rady Pedagogicznej, a to pozwoli lepiej zorganizować własny dzień pracy,

— funkcjonalnie opracować tygodniowe plany budżetu czasu pracy własnej i współpracowników,

— zwiększać stopień samokontroli, co umożliwi w większym stopniu realizować zaplanowane prace,

— w większym stopniu dbać o właściwy przepływ informacji dwukierunkowej (tygodniowe wyprzedzenie) jako gwarancji terminowości i wykonalności,

— w toku codziennej pracy wygospodarować czas na samokształcenie i prace koncepcyjne (pomocna rola sekretarki),

— ograniczać do minimum czynności spontaniczne, nieprzewidziane, niezaplanowane,

— na bieżąco pogłębiać wiadomości z zakresu kierowania, systematycznie szkolić dyrektorów szkół zbiorczych oraz dyrektorów szkół podległych jednostek (pomocna rola oddziałów IKN oraz instytucji doskonalących i współtowarzyszących),

— częściej stosować ocenę pracy własnej,

— utrzymywać właściwą dysproporcję w zaabsorbowaniu poszczególnymi funkcjami szkoły, a przez to oddziaływać na ład organizacyjny w szkole (zalecane 2—3 funkcji).

Pod adresem władz nadrzędnych dyrektorzy proponują:

— ograniczyć częściowo występujące zmiany zarządzeń i liczbę ich wydawania,

— ograniczyć liczbę narad i konferencji, odpraw oraz informować o nich z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym (minimum 7 dni),

— ograniczyć liczbę funkcji społecznych i politycznych dyrektora (dyrektor powinien pełnić najwyżej 2—3 funkcji),

— skomasować sprawozdawczość,

— zmierzać do pełnej i zgodnej z kwalifikacjami i potrzebami danej szkoły obsady pracownikami pedagogicznymi i obsługi,

— systematycznie doskonalić i szkolić dyrektorów różnych typów szkół, zespołów ekonomiczno-administracyjnych i inne jednostki jak i osoby współpracujące w zakresie teorii organizacji i zarządzania oraz i z zagadnień ekonomiczno-prawnych (szczególnie nowo powołaną kadrę kierowniczą szkół różnych typów i z przedszkoli).

Wiele usprawnień pracy w zakresie organizacji pracy dyrektora i współpracowników jest jeszcze do zrobienia i potwierdza to konieczność kontynuacji badań. Jedno jest pewne: im wyższy poziom organizacji wewnętrznej życia szkoły, tym wyższa jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej, tym pełniejsza korelacja w realizowaniu funkcji podstawowych i pomocniczych szkoły.

Od postawy wszystkich współpracowników dyrektora i szkoły oraz ich poczucia odpowiedzialności za wypełnianie nie tylko własnych wyznaczonych zadań, ale i poszukiwań ulepszeń i nowych rozwiązań będzie zależała wartość instytucji oświatowych w przyszłości.

JERZY PRZYBYŁ
BYDGOSZCZ

EFEKTYWNOŚĆ ALGORYTMICZNEGO NAUCZANIA W SZKOLE WYŻSZEJ NA PRZYKŁADZIE MECHANIKI TECHNICZNEJ

Osiąganie wysokich efektów kształcenia studentów w szkole wyższej w przeszłości i teraz jest troską pracowników naukowo-dydaktycznych. Spór o metodę pracy ze studentami i osiągnięcia z tego tytułu najlepszych efektów trwa po dzień dzisiejszy.

Badania wielu pedagogów ostatniego okresu zamierzają odpowiedzieć na ten problem w sposób kompleksowy, począwszy od właściwego doboru kandydatów na wyższe studia, przez odpowiedni dobór programów, treści nauczania i wysokiej organizacji procesu kształcenia, do stosowania najbardziej efektywnych metod kształcenia.

W tym ostatnim ogniwie badań uczeni dopatrują się istotnych rezerw procesu kształcenia. Z tego też powodu były i są prowadzone w kraju i na świecie badania efektywności metod kształcenia.

Dzięki badaniom wykazano, że programowane nauczanie w swoich odmianach nie jest metodą uniwersalną, a jedną z wielu, które można w zależności od potrzeb przedmiotowych stosować w procesie kształcenia. Niewątpliwie przedkłada się obecnie metody uczenia się nad metody nauczające.

Obok nauczania programowanego (z jego odmianami), problemowego — stosuje się dzisiaj również nauczanie algorytmiczne. Prekursorem nauczania algorytmicznego opartego na psychologicznej teorii czynności jest S. Słomkiewicz.

Nauczanie algorytmiczne wg S. Słomkiewicza oparte jest na stosowaniu pewnych procedur w procesie rozwiązywania zadania, które student otrzymuje od prowadzącego zajęcia lub je tworzy samodzielnie przy pomocy nauczyciela, prowadząc do poprawnych wyników.

Istotnych więc rezerw w podnoszeniu efektywności procesu kształcenia badacze dopatrują się w umiejętnym doborze metod i środków przekazywania wiedzy, jak i też kształtowania umiejętności rozwiązywania zadań.

Poszczególne formy procesu dydaktycznego ulegają jednak modyfikacjom, w za-

leżności od kierunku, rodzajów studiów i postępu pedagogicznego. Analiza i badania eksperymentalne prowadzone w kraju i na świecie dały cenny materiał dotyczący efektywności stosowania form, metod i środków nauczania — uczenia się, jednak nie uzyskano wyczerpujących wyników ze względu na złożoność problemu.

Dobór właściwych form i metod realizacji programu w poważnym stopniu decyduje o skuteczności przyswajania przez młodzież podawanych jej treści, a w konsekwencji o efektach kształcenia.

Jednak wprowadzenie nowej metody dydaktycznej do procesu kształcenia określonego przedmiotu nie może odbywać się bezrefleksyjnie, bezkrytycznie i mechanicznie.

Aby zdać sobie sprawę z jej zalet i braków w zastosowaniu do nauczania określonego przedmiotu danego kierunku studiów, niewątpliwie należy przeprowadzić związane z tym badania, aby sprawdzić spodziewane efekty. Celowy dobór najskuteczniejszych metod przekazywania wiedzy i kierowania pracą własną studenta nie może jednak oznaczać poszukiwania oraz stosowania uniwersalnego, jedynego, optymalnego, recepturalnego szablonu dydaktycznego, stanowiącego „złoty środek" na wszystkie problemy efektywności procesu dydaktycznego. Chociaż pojęcie nauczania algorytmicznego jest stosunkowo nowe, to treść jego nie była obca; od dawna tkwi w codziennej praktyce każdego nauczyciela, w każdym prawie przedmiocie, na każdym poziomie nauczania — uczenia się.

Jednak wprowadzenie do dydaktyki nowych pojęć zaczerpniętych z innych nauk zmusza nauczyciela akademickiego — praktyka do refleksji, pogłębia zrozumienie jego czynności dydaktycznej i studenta w procesie uczenia się. Sugeruje zastanawianie się nad tym, czy nie można przenieść pewnych zasad i metod postępowania z jednej sytuacji do innych. Sprzyja to powstawaniu pomysłów, możliwości zastosowania wypróbowanych metod w nowych sytuacjach, w innych przedmiotach nauczania, co staje się następną odkrytą kartą postępu pedagogicznego.

Problem zastosowania reguł algorytmicznych w procesie nauczania powstał równolegle z wprowadzeniem do dydaktyki w związku z próbami stosowania nauczania programowanego.

Szereg badań nad skutecznością zastosowania nauczania algorytmicznego przeprowadzonych pod kierunkiem S. Słomkiewicza istniało na wszystkich poziomach kształcenia, a dotyczyły one raczej przedmiotów humanistycznych.[1] Badania, wyniki i wnioski przedstawione w niniejszym artykule były również prowadzone pod kierunkiem S. Słomkiewicza, ale dotyczyły zastosowania nauczania algorytmicznego obudowanego (wspomaganego) maszynami dydaktycznymi w bloku przedmiotowym mechanika techniczna w szkole wyższej.[2]

CEL BADAŃ

Badania nad tokiem studiów prowadzone w Politechnice Śląskiej, Akademii Górniczo-Hutniczej, w Politechnice Warszawskiej wykazały między innymi niską sprawność I i II roku. Wynikało z tego, że podstawowymi przyczynami tego stanu rzeczy są w znacznej mierze tzw. „wąskie gardła" przedmiotowe (na wydziałach mechanicznych „wąskim gardłem" jest np. mechanika techniczna).

Analiza wyników i badania sondażowe przeprowadzone w Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy potwierdziły w/w stan w Instytucie Technologii I Eksploatacji Maszyn.

Słabe wyniki egzaminu i brak zaliczeń w terminie mechaniki technicznej wska-

[1] S. Słomkiewicz: Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności.
[2] J. Przybył: Efektywność algorytmicznego nauczania w szkole wyższej na przykładzie mechaniki technicznej. Rozprawa doktorska w 1978 r.

zywaly na istniejący problem. Główna przyczyna, jaką studenci deklarowali, to brak systematyczności w pracy własnej, ale wskazywali też potrzebę modernizacji samego procesu dydaktycznego.

Dla tych przyczyn przygotowano i przeprowadzono badania eksperymentalne nad zastosowaniem nauczania algorytmicznego obudowanego (wspomaganego) treningiem na maszynach dydaktycznych w rozwiązywaniu zadań z bloku przedmiotowego mechanika techniczna.[3]

Celem badań było uzyskanie materiałów pozwalających na:

1) uzyskanie informacji dotyczących możliwości konstruowania przepisów algorytmicznych dla wybranych działów mechaniki technicznej,

2) ustalenie wpływów zastosowania przepisów algorytmicznych i treningu rozwiązywania zadań na maszynach dydaktycznych na wzrost operatywności wiedzy z przedmiotu mechaniki technicznej,

3) określenie efektywności nauczania algorytmicznego mechaniki technicznej obudowanego (wspomaganego) maszynami dydaktycznymi.

Idea odkrywania przez studentów ogólnych systemów operacji intelektualnych, które leżą u podstaw wiadomości oraz umiejętności rozwiązywania zadań, nie stała się jeszcze zasadą wiodącą przy opracowywaniu metodyk nauczania.

Są też różne przyczyny, między innymi bogactwo treści w programach nauczania wyższych studiów technicznych. Wymaga to bezwzględnej realizacji treści programowych i celów kształcenia, aby sprostać zadaniom, jakie stawia przed uczelnią gospodarka narodowa.

Dlatego przejście od wiedzy naukowej do umiejętności posługiwania się nią w życiu, a od umiejętności do nawyków jest możliwe tylko wówczas, gdy wiadomości naukowe stają się dla studentów wytycznymi ich postępowania, tj. gdy nabierają znaczenia reguł postępowania przy rozwiązywaniu zadań.

W wyniku analizy zagadnienia w świetle literatury, miejsca i roli nauczania algorytmicznego wspomaganego maszynami dydaktycznymi w procesie nauczania — uczenia się sformułowano następującą hipotezę roboczą:

Przyczyną niewłaściwej relacji zachodzącej między wymaganiami stawianymi przez nauczycieli akademickich a możliwościami ich spełnienia przez studentów jest niewystarczające przygotowanie studenta w zakresie umiejętności przyjęcia najbardziej optymalnego przepisu algorytmicznego do rozwiązania zadania oraz brak treningu na poziomie rozumienia i operatywności wiedzy z wykorzystaniem maszyn dydaktycznych.

METODY BADAŃ

Postawienie problemu badawczego wyznacza tok postępowania oraz dobór metod, technik i narzędzi badawczych.

Badania podnoszenia efektywności procesu nauczania — uczenia się na poziomie rozumienia i operatywności wiedzy badano metodą eksperymentu naturalnego:

a) w toku ćwiczeń audytoryjnych prowadzonych w grupach kontrolnych metodą konwencjonalną oraz w grupach eksperymentalnych przy zastosowaniu nauczania algorytmicznego,

b) w czasie indywidualnego treningu studentów na uniwersalnych i specjalnych maszynach dydaktycznych wg koncepcji autora niniejszego artykułu.

Analizę efektywności nauczania algorytmicznego, obudowanego (wspomaganego) maszynami dydaktycznymi i nauczania konwencjonalnego ćwiczeń audytoryjnych, badano metodą statystyczną.

[3] Badania zostały przeprowadzone pod kier. naukowym doc. dr. hab. S. Słomkiewicza

WYNIKI BADAŃ

U podstaw badań eksperymentalnych założono, że nauczanie algorytmiczne bloku przedmiotowego mechaniki technicznej obudowane (wspomagane) maszynami dydaktycznymi ma dać lepsze wyniki niż kształcenie tradycyjne. Dla tej przyczyny dokonano analizy wyników badań eksperymentalnych pod kątem skuteczności i efektywności.

W badaniach wstępnych, końcowych i dystansowych naturalnego eksperymentu pedagogicznego wykazano — stosując metody statystyczne — słuszność hipotezy o większej efektywności algorytmicznego nauczania mechaniki technicznej obudowanego treningiem na maszynach dydaktycznych w porównaniu do nauczania konwencjonalnego (ćwiczenia „tablicowe").

Świadczą o tym wyraźnie średnie stanu rozumienia i operatywności wiedzy obu grup w badaniach wstępnych i końcowych.

Tabela 1

Lp.	Rodzaj badań	Wart. śred. arytm. dla grup	
		eksperyment.	kontrolnej
1.	Wstępne	$\bar{X}_{0E}=14,106$	$\bar{X}_{0K}=14,289$
2.	Końcowe	$\bar{X}_{1E}=70,33$	$\bar{X}_{1K}=53,178$
3.	Dystansowe	$\bar{X}_{2E}=68,9$	$\bar{X}_{2K}=50,91$

Z analizy statystycznej zawartej w tabl. 1 wynika, że zachodzi istotność różnic pomiędzy średnimi dla nauczania algorytmicznego mechaniki technicznej obudowanego maszynami dydaktycznymi na poziomie rozumienia i wiedzy operatywnej dla grup kontrolnych i eksperymentalnych.

Dokonana weryfikacja hipotezy roboczej nie mówi, o ile nauczanie algorytmiczne wspomagane treningiem na rozwiązywania zadań z mechaniki technicznej na maszynach dydaktycznych daje lepsze rezultaty w stosunku do nauczania konwencjonalnego.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, uzyskane wyniki poddano analizie i ocenie za pomocą kryteriów i mierników oceny kształcenia.[4]

Różnice w skuteczności nauczania mechaniki technicznej za pomocą porównywanych metod uwidocznia się na rys. 1. Pokazuje on, że najwyższą skutecznością dydaktyczną charakteryzują się ćwiczenia z mechaniki technicznej, w czasie których stosowano nauczanie algorytmiczne obudowane (wspomagane) maszynami dydaktycznymi $S_{al-m} = 70,3\%$, natomiast przy prowadzeniu zajęć, stosując tylko nauczanie algorytmiczne, $S_{al} = 60,64\%$, a u studentów, którzy zdobywali wiedzę z zakresu mechaniki w trybie ćwiczeń konwencjonalnych, wynosi 52,41%.

Syntetyczny wskaźnik efektywności nauczania algorytmicznego mechaniki technicznej obudowanego (wspomaganego) treningiem na maszynach dydaktycznych rozpatrywany na tle skuteczności dydaktycznej ćwiczeń audytoryjnych konwencjonalnych wynosi 18,2%. Wskaźnik ten dowodzi, że algorytmiczne nauczanie mechaniki technicznej obudowane maszynami dydaktycznymi pod względem trwałości i operatywności wiedzy jest efektywniejsze od nauczania bloku przedmiotowego mechaniki technicznej w formie tradycyjnej.

[4] K. Denek: Podstawy pomiaru efektów procesu dydatkycznego współczesnej szkoły wyższej. Szczecin 1978.

WNIOSKI

Badania efektywności algorytmicznego nauczania bloku przedmiotowego mechaniki technicznej nasunęły autorowi niniejszego artykułu następujące wnioski:

1. Algorytmiczne nauczanie mechaniki technicznej w szkole wyższej stwarza znacznie korzystniejsze warunki do opanowania umiejętności rozwiązywania zadań kompleksowych (złożonych) niż nauczanie konwencjonalne.

2. Dobre wyniki grupy eksperymentalnej z mechaniki technicznej świadczyły o aktywnej, systematycznej pracy studentów w laboratorium dydaktycznym. Zastosowanie przepisów algorytmicznych precyzowało sposób podejścia do problemu. Studenci efektywnie wykorzystywali czas, nie ślęcząc bezskutecznie nad trudnością etapu rozwiązania zadania, co w końcu mogło nie doprowadzić do poprawnego wyniku końcowego.

3. Przepis algorytmiczny jest procedurą dającą możliwość prowadzenia sprawnej analizy i syntezy rozwiązania zadania. Stał się on motywacją w pokonywaniu trudności w rozwiązywaniu zadań innego typu. Jeżeli przyjąć, iż wskaźniki dają pewną tylko ilustrację efektywności stosowanej metody, to trzeba dodać, że wyniki zajęć nie były gorsze niż przy stosowaniu tradycyjnych metod.

4. W ćwiczeniach audytoryjnych prowadzonych metodą nauczania algorytmicznego obudowanego maszynami dydaktycznymi ilość przerobionych zadań w stosunku do metody konwencjonalnej przy przyjętej organizacji procesu nie była mniejsza, natomiast trwałość wiedzy operatywnej wyższa.

5. Przy nauczaniu bloku przedmiotowego mechaniki technicznej w szkole wyższej do rozwiązywania zadań pewnej klasy należy konstruować przepisy o charakterze ogólnym.

6. Jeżeli rozwiązywanie zadań określonego typu stwarza studentom szczególne trudności, należy tworzyć dla nich przepisy algorytmiczne szczegółowe lub w czasie zajęć prowadzący może inspirować i wspomagać ich tworzenie przez studentów.

7. Ze względu na bardzo obszerny program bloku przedmiotowego mechaniki technicznej pewne ogólne przepisy algorytmiczne powinny być tworzone przez prowadzącego ćwiczenia, aby ujawnić studentom strukturę powiązanych ze sobą zagadnień.

8. Należy tworzyć takie przepisy algorytmiczne, aby student utrzymywał przez cały okres rozwiązywania zadań stan aktywności prowadzący do zadowolenia i zainteresowania przedmiotem.

9. Studenci, którzy nie opanowali w toku ćwiczeń audytoryjnych rozważanego zagadnienia w sposób pewny i zadowalający, powinni odbywać dodatkowo trening rozwiązywania zadań na maszynie dydaktycznej.

10. Nauczanie algorytmiczne obudowane (wspomagane) treningiem rozwiązywania zadań na maszynach dydaktycznych stwarza warunki do samodzielnego uczenia się.

11. Nauczanie algorytmiczne zacieśnia kontakt pomiędzy nauczycielem a studentami, zmienił się czas na indywidualną pomoc dla studentów, zmieniono w ten sposób formę egzekwowania wiedzy, co wywiera bardzo pozytywne skutki pedagogiczne.

12. Student poznając przepisy algorytmiczne, lub je tworząc samodzielnie, nie traktuje maszyny dydaktycznej w czasie treningu jako „czarnej skrzynki", lecz jako sprzymierzeńca w pokonaniu pewnych trudności technicznych rozwiązywania zadań, zdaje sobie natomiast przy tym sprawę, że nie zwalnia go ona od myślenia.

13. Abstrakcyjne przedstawienie problemu nie zawsze prowadzi do pełnego zrozumienia zjawisk, natomiast trening rozwiązania zadania na analogowej maszynie

dydaktycznej specjalnej staje się okazją zbliżenia studenta do symulacyjnego przedstawienia problemu. Student w zrozumieniu sytuacji praktycznej korzysta z odpowiednich przepisów algorytmicznych.

14. Dzięki zastosowaniu przepisów algorytmicznych można budować tańsze maszyny dydaktyczne, ponieważ umożliwiają one studentom bezpośredni udział w procesie opanowania umiejętności rozwiązywania zadań, a maszyny dydaktyczne spełniają tylko funkcje usprawniające i techniczne.

15. Urządzenie treningowe do nauczania i ćwiczeń umiejętności oraz sprawności umysłowych (twórca — autor niniejszego artykułu — zgłoszenie patentowe P-189041) jest maszyną uniwersalną i nadającą się do produkcji masowej z możliwością wykorzystania nie tylko w szkolnictwie wyższym, ale również i ponadpodstawowym.

Przedstawione rozważania, badania i wnioski potwierdzają celowość wprowadzenia do codziennej praktyki nauczania algorytmicznego obudowanego (wspomaganego) maszynami dydaktycznymi (uniwersalnymi lub specjalnymi — analogowymi) w szkole wyższej.

Na zakończenie pragnę wyrazić odczucie, że wdrażanie nauczania algorytmicznego obudowanego (wspomaganego) maszynami dydaktycznymi pozwoli przygotować szkolnictwo wyższe w uzasadniony sposób bardziej krytycznie i sensownie do komputeryzacji wybranych procesów nauczania—uczenia się, mając na uwadze koszty, jakie społeczeństwo z tego tytułu ponosi.

Dalsze badania wdrażania nauczania algorytmicznego w szkole wyższej należałoby skoncentrować na przedmiotach zawodowych, z jakimi blok przedmiotowy mechaniki technicznej koreluje, ale to wykracza poza zakres poruszonego w niniejszym artykule zagadnienia.

RECENZJE

BOLESŁAW POTYRAŁA: UWARUNKOWANIA SELEKCJI SZKOLNEJ W ŚRODOWISKU WROCŁAWIA

Warszawa—Wrocław 1978, PWN, „Acta Universitatis Vratislaviensis — Prace Pedagogiczne", z. XII, ss. 188.

Książka Bolesława Potyrały — dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wroclawskiego — jest socjopedagogiczną monografią problemową na temat szkolnych, przestrzennych, spolecznych, psychicznych i kulturalnych uwarunkowań selekcji społecznych na progu szkoly podstawowej i średniej oraz na temat skutków działań selekcyjnych dokonywanych w szkolnictwie na granicy szkoły jednolitej i zróżnicowanej. Badania swoje autor slusznie ograniczył do jednego wielkiego miasta — Wrocławia, szukając możliwości wejścia w głąb problematyki dość często w ostatnim dziesięcioleciu badanej, choć nierzadko badanej powierzchownie. W tym sensie praca B. Potyrały jest ważnym i treściowo bogatym dopelnieniem niemałej już polskiej literatury przedmiotu, zwlaszcza że studium jego odznacza się znaczną wielkością próby, wielością zastosowanych technik badawczych oraz dynamicznym potraktowaniem przedmiotu badań. Uprzednie historyczne wykształcenie autora korzystnie wpłynęło na zarys szerszego genetycznego tła problematyki w rozdziale I, jak i na sposób analizy i krytyki literatury przedmiotu w rozdziale II oraz na charakterystykę badanego terenu w rozdziale IV. Jednocześnie autor stosuje w analizach empirycznych poprawnie i konsekwentnie podejście dynamiczne, gdyż nie tylko czyni przedmiotem badań zamierzenia i wyniki selekcji uczniów, ale konfrontuje to z ich losami.

Wyniki badań empirycznych B. Potyraly twórczo wzbogacają dorobek polskiej socjologii wychowania pedagogiki społecznej i dydaktyki o rozpoznanie zakresu i mechanizmu sił wyznaczających losy szkolne młodzieży na pierwszym progu selekcyjnym w wielkim mieście. Poza pracami M. Kozakiewicza w makroskali (skolaryzacja) oraz nie publikowanymi rozprawami doktorskimi, artykułem i broszurowym komunikatem z badań H. Balińskiej i jej zespolu z warszawskiego IKNiBO i kilkoma przyczynkami nie mieliśmy dotąd w Polsce monografii na ten temat dotyczącej wielkiego miasta, gdyż specjaliści koncentrowali się bardziej na newralgicznych płaszczyznach nierówności w oświacie, ostrzej widocznych i zachodzących wzdłuż kontinuum wieś-miasto niż w samym mieście. Jednakże ta koncentracja na porównaniach wsi z miasta doprowadzila do pewnego zaniedbania kwestii zróżnicowania samego wielkiego miasta. Trzeba też dodać, że wspomniane przyczynki empiryczne dotychczasowe znacznie ustępują zakresem swych badań, ilością problemów i zastosowanych technik badaniom B. Potyrały.

Autor przejrzyście, poprawnie pod względem metodycznym i przekonującego od strony wywodu i argumentacji zaprezentował główne wyniki swoich badań empirycznych nad ekologicznymi i organizacyjnymi, społeczno-kulturalnymi i psychologicznymi determinantami oraz skutkami spontanicznej i celowej selekcji doszkolnej i wewnątrzszkolnej. Ukazal wzajemne związki wplywu „przywileju miejsca zamieszkania", sieci szkół ponadpodstawowych, sytuacji społecznej i kulturalnej w rodzinie, poziomu inteligencji, zasobu słownictwa i dotychczasowych osiągnięć szkolnych. na zamiary i losy szkolne absolwentów ósmych klas badanych szkół wrocławskich. W tych badaniach B. Potyrała dopełnił i zweryfikował uprzednie badania innych autorów. Szczegółowej eksploracji poddał autor porównanie uwarunkowań i skutków doboru uczniów bez egzaminu selekcyjnego („selekcji wewnątrzszkolnej") i doboru

uczniów opartego na takim egzaminie („selekcji doszkolnej"). W tym względzie jest to nowatorski i najpełniejszy wkład autora w polską literaturę przedmiotu.

Rozprawa B. Potyrały nie jest wolna od uchybień, a zwłaszcza od elementów badania i wywodu zaprezentowanego w pracy, które mogą być uznane za dyskusyjne. Obecność dyskusyjnych aspektów w tej książce nie może być jednak uznana za jej wadę. Przeciwnie: jest to jej zaleta, gdyż zachęca do jaśniejszego formułowania stanowisk, otwiera nowe „pola" badawcze i autorowi, i innym specjalistom. Autor nie przeprowadził jasnego rozgraniczenia znaczeń pojęć „selekcja doszkolna" i „selekcja wewnątrzszkolna", które wypracowane i przyjęte w socjologii wychowania (S. Bystroń, S. Kowalski, J. Szczepański) odnoszone są do spontanicznych procesów przejścia młodzieży przez system szkolny, a nie — jak to czyni autor — do celowych form działań na rzecz kierowania losami uczniów przez szkołę i ich dobierania do szkoły średniej. Wnioski autora z badań w rozdziałach VII—X dotyczące skutków różnych form doboru uczniów do szkół ponadpodstawowych nie są oparte na analizie korelacyjnej związków pomiędzy szczegółowymi cechami położenia społecznego i kulturalnego uczniów a ich zdolnościami, słownictwem, osiągnięciami szkolnymi, lecz są oparte na analizie „globalnej" — ekologicznej. Autor posługuje się tu całościową charakterystyką mieszkańców dzielnicy Wrocławia, nie zaś cechami konkretnych uczniów. Stąd też wnioski na temat wyższości selekcji bezegzaminacyjnej i na temat rezerw zdolności uczniów, będących korzystną prognozą dla powszechnej szkoły średniej, wywiedzione z takiej „ekologicznej" analizy, nie muszą być w pełni poprawne. Badania B. Potyrały dowodzą raczej tego, że różnice w wiedzy szkolnej, w zdolnościach, osiągnięciach i aspiracjach szkolnych są zdeterminowane przez środowisko rodzinne i szkolne, są też uwarunkowane niektórymi cechami subrejonu zamieszkania w wielkim mieście oraz że wraz z tymi wyznacznikami współdecydują o dalszym losie szkolnym młodzieży, niezależnie od formy selekcji młodzieży w szkole.

Obecność tych dyskusyjnych wniosków w rozprawie B. Potyrały nie obniża — jak już zaznaczałem — jej wartości. Poza cennym wkładem w polską socjologię wychowania, jaki stanowią wyniki badań empirycznych, autor tej rozprawy wykazał znaczną erudycję i dobre opanowanie, samodzielność i krytycyzm w posługiwaniu się literaturą przedmiotu. Dlatego też polecić ją mogą studentom pedagogiki i już pracującym pedagogom, dyrektorom szkół, pracownikom administracji szkolnej, nauczycielom jako lekturę potrzebną i kształcącą. Książka Bolesława Potyrały jest jednym z wielu przykładów ożywiania się pedagogiki wrocławskiej i wzbogacania pedagogiki polskiej o wartościowe pozycje powstające poza najsilniejszymi kadrowo instytutami stołecznymi.

Zbigniew Kwieciński

JAN POPLUCZ: WYBRANE ZAGADNIENIA PEDAGOGIKI ZAKŁADU PRACY

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1978, s. 198

Praca J. Poplucza stanowi niewątpliwie poważny wkład w rozwój teoretycznych podstaw jednej z nowszych dyscyplin pedagogicznych — pedagogiki pracy. Autor omawia w niej problemy związane z pedagogiką zakładu pracy, z zakładem pracy jako środowiskiem wychowawczym, a zagadnienia te wchodzą w zakres zainteresowań i problemów badawczych pedagogiki pracy.

Opracowanie składa się z pięciu rozdziałów, w których autor omawia kolejno:
I. Problematykę pedagogiczną w działalności socjalistycznego zakładu pracy
II. Oczekiwania zawodowe pracowników
III. Postawy zawodowe pracowników
IV. Wpływ kierowania zespołem pracowniczym na postawy zawodowe
V. System wychowawczy zakładu pracy.
Ponadto praca zawiera bogatą bibliografię.

Układ treściowy nie wydaje się być właściwie dobrany — system wychowawczy zakładu pracy należałoby omówić raczej w początkowych rozdziałach, jako problematykę nadrzędną w stosunku do oczekiwań zawodowych pracowników i ich postaw zawodowych. System wychowawczy ma bowiem służyć kształtowaniu zarówno oczekiwań, jak i postaw, co powoduje, że należałoby go, dla większej przejrzystości pracy, umieścić w początkowych rozdziałach. Autor omawia tutaj pojęcie i organizację systemu wychowawczego zakładu pracy, a znajomość tych zagadnień pozwoliłaby czytelnikowi na lepszy odbiór pozostałych treści i ich zrozumienie. Należy bowiem podkreślić, że problematyka zawarta w pracy J. Poplucza należy do stosunkowo nowej dyscypliny pedagogicznej i założyć można, że dla wielu czytelników będzie ona problematyką nową, tym bardziej że praca wydana przez wydawnictwo uczelniane jest przypuszczalnie adresowana do studentów tej uczelni, którzy zetkną się z tymi zagadnieniami po raz pierwszy. Fakt, że istnieje potrzeba przeniesienia treści dotyczących systemu wychowawczego do początkowych rozdziałów, potwierdza także umieszczenie definicji i podstawowych wyjaśnień dotyczących tego zagadnienia w rozdziale traktującym o postawach zawodowych pracowników, jako że w tym miejscu były one niezbędne do prawidłowego zrozumienia tekstu. Powoduje to w efekcie powtarzanie tych samych treści w różnych miejscach, co w pewnym stopniu zakłóca przejrzystość tekstu.

Recenzowana praca jest opracowaniem teoretycznym, autor nie przedstawia konkretnych doświadczeń zakładów pracy związanych z ich działalnością wychowawczą. Referuje jedynie wyniki badań — w rozdziale drugim: dotyczących oczekiwań zawodowych pracowników, i w rozdziale czwartym: dotyczących pedagogicznych funkcji kierowania. W obu przypadkach nie wyjaśnia, jakich pracowników dotyczyły te badania, przez kogo były prowadzone, w jakim czasie i jakimi metodami. Można jedynie domniemywać, że są to wyniki badań samego autora, ale należałoby to dokładnie określić. W tego typu pracy, szczególnie że jest ona przypuszczalnie adresowana do studentów nie znających zakładów pracy, należałoby także omówić doświadczenia i badania dotyczące różnych zakładów pracy (chociażby dostępne w literaturze), a tym samym rozważania teoretyczne zyskałyby wyższą rangę.

Interesująca i bardzo przydatna w badaniach oczekiwań zawodowych pracowników jest przedstawiona przez autora skala do badań oczekiwań zawodowych. Jest to, co prawda, tylko propozycja takiej skali, ale niewątpliwie stanowić ona może dobre narzędzie diagnostyczne stosowane w badaniach oczekiwań zawodowych pracowników, jak i w badaniach zmian zachodzących w oczekiwaniach pod wpływem oddziaływań wychowawczych w zakładzie pracy (a nie do badania postaw, jak twierdzi autor).

Natomiast w rozdziale dotyczącym postaw zawodowych celowe byłoby chyba umieszczenie podrozdziału szerzej omawiającego problematykę badania postaw zawodowych. Autor omawia, co prawda, metodę skali postaw, ale w innym miejscu, mianowicie w rozdziale dotyczącym kierowania zespołem, i skala ta dotyczy tylko efektywności pedagogicznej funkcji kierowania. Omawiając problematykę postaw autor stwierdza, że rozpoznawanie postaw zawodowych pracowników należy do kadry kierowniczej najniższego szczebla, która to kadra metodą obserwacji i poprzez ocenę wypowiedzi pracowników na tematy związane z wykonywaną pracą powinna oszacować ich postawę, porównując wyniki obserwacji i wypowiedzi

z wyszczególnionymi elementami postawy. Przypuszczać należy jednak, że przygotowanie pedagogiczne niższej kadry kierowniczej nie jest jeszcze obecnie zadowalające i mogą wystąpić trudności w określaniu postaw podwładnych. Stąd rodziłaby się potrzeba przedstawienia propozycji pewnych narzędzi badawczych, na przykład arkuszy obserwacyjnych czy też skal do badania postaw zawodowych, które mogłyby być pomocne w szacowaniu postaw pracowników i pozwoliłyby na rzetelne prowadzenie takich badań. Wydaje się, że autor mógł także przedstawić w swojej pracy próbę konstrukcji takich narzędzi badawczych.

Z powyższym zagadnieniem wiąże się problem wyposażenia odpowiednich pracowników zakładu pracy w niezbędny zasób wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, organizacji pracy i innych nauk z nimi związanych. Autor wspomina jedynie o zaktywizowaniu do realizacji funkcji pedagogicznych organizacji społeczno-politycznych i zawodowych oraz kadry kierowniczej; pisze także o udziale pedagogów w kształtowaniu środowiska społeczno-zawodowego i kulturalnego zakładu pracy, ale nie precyzuje, jak wyglądałyby działania mające na celu taką aktywizację i jakich konkretnie pracowników należałoby przygotować do realizacji funkcji wychowawczych zakładu pracy. Tłumaczone jest to, i chyba w pewnym stopniu słusznie, brakiem badań dotyczących zakładu pracy jako środowiska wychowawczego. Obecnie jednak pojawia się coraz więcej opracowań dotyczących zagadnień pedagogicznych związanych z zakładem pracy i są to opracowania zawierające konkretne doświadczenia zakładów pracy w tej dziedzinie. Przedstawia się wyniki prowadzonych badań i osiągnięcia zakładów pracy oraz przykłady oddziaływań wychowawczych dające określone, pozytywne efekty. Trudno więc mówić o całkowitym braku badań dotyczących zakładu pracy jako środowiska wychowawczego, jak twierdzi autor, chociaż stwierdzić można, że faktycznie istnieje potrzeba przeprowadzenia kompleksowych, wyczerpujących badań w tym zakresie. W oparciu o dotychczasowe badania i dostępne ich opracowania można jednak przeprowadzić bardziej pogłębione rozważania dotyczące roli i zadań poszczególnych komórek zakładowych w realizacji funkcji wychowawczej (autor czyni jedynie próbę, przedstawiając kręgi styczności, które oddziałują na pracowników, ale nie omawia problemu dokładnie).

Nie zostały także dokładnie sprecyzowane rola, zadania i miejsce pedagoga w socjalistycznym zakładzie pracy, a wydaje się, że w tego typu teoretycznej pracy powinno to zostać nakreślone i mogłoby być potraktowane jako propozycja pewnego rozwiązania, które może być wprowadzone w konkretnym zakładzie pracy, a także wykorzystane przy kształceniu pedagogów, którzy zajmowaliby się realizacją funkcji wychowawczych na tym terenie.

Wydaje się, że przy omawianiu systemu wychowawczego zakładu pracy należałoby te zagadnienia szerzej omówić, a nie poprzestać na twierdzeniu, że zagadnienia te wymagają dokładnego zbadania i omówienia. Wzbogaciłoby to niewątpliwie rozważania autora i uczyniłoby je bardziej przystępnymi dla czytelnika. I stąd należałoby wysunąć następujący wniosek: czy przy omawianiu wybranych zagadnień pedagogiki zakładu pracy nie powinno się położyć większego nacisku na omówienie organizacji systemu wychowawczego zakładu pracy, roli i zadań poszczególnych komórek zakładowych w działalności wychowawczej i przedstawić propozycje konkretnych rozwiązań, a nie poświęcać wiele uwagi oczekiwaniom i postawom zawodowym pracowników, które to niewątpliwie ważkie zagadnienia wiążą się już z psychologicznymi rozważaniami o pracy.

Mimo zgłoszonych uwag recenzowana praca stanowi niewątpliwie poważny przyczynek do teoretycznych podstaw pedagogiki pracy (w szczególności do jej działu — pedagogiki zakładu pracy). Jest próbą stworzenia pewnego programu działań wychowawczych, teoretycznych podstaw systemu wychowawczego w zakładzie pracy, wskazuje też szereg potrzeb istniejących w tym zakresie. Jest ona nie-

wątpliwie pozycją potrzebną. Może być wykorzystywana zarówno przez studentów kierunków pedagogicznych, którzy są przygotowywani do pracy wychowawczej związanej z zakładem pracy (w szczególności istniejącego w niektórych wyższych szkołach pedagogicznych kierunku: pedagogika pracy), jak i inne osoby bezpośrednio zainteresowane problemami zakładu pracy jako środowiska wychowawczego.

Praca stanowi cenne dopełnienie wcześniej wydanych pozycji z tego zakresu: takich jak S. Czajki — „Społeczno-wychowawcze problemy socjalistycznego zakładu pracy", T. Sosnowskiego — „Zakład pracy jako środowisko wychowawcze" czy też W. Rachalskiej i Z. Wiatrowskiego — „Pedagogika pracy" i innych.

Elżbieta Podoska-Filipowicz

EUGÈNE LITWAK, HENRY I. MEYER, CHERYL E. MICKELSON: SCHOOL, FAMILY AND NEIGHBORHOOD: THE THEORY AND PRACTICE OF SCHOOL — COMMUNITY RELATIONS. (SZKOŁA, RODZINA I SĄSIEDZTWO: TEORIA I PRAKTYKA WIĘZI SZKOŁY I ŚRODOWISKA)

New York 1974, Columbia University Press, ss. 296

Książka składa się ze wstępu oraz dwu części, z których pierwsza, złożona z 4 rozdziałów, zawiera teoretyczną analizę związków między szkołą a środowiskiem, druga zaś omawia praktyczne formy tej współpracy i składa się z 8 rozdziałów.

We wstępie autorzy podają uzasadnienie podjęcia omawianej tematyki oraz charakteryzują zabiegi organizacyjne i badawcze, które przyczyniły się do powstania pracy.

Część pierwsza książki dotyczy teoretycznych aspektów więzi między szkołą i środowiskiem. Autorzy wprowadzają tu pojęcie „środowiska lokalnego szkoły" (school's local community), przez które rozumieją rodziny dzieci uczęszczających do szkoły oraz ich bezpośrednich sąsiadów. Stwierdza się, że celem programu współpracy między szkołą a środowiskiem jest realizacja ogólnych celów dydaktyczno-wychowawczych, do których należy stworzenie warunków sprzyjających osiągnięciom szkolnym oraz warunków korzystnych dla przebiegu socjalizacji uczniów. Zwraca się także uwagę na fakt, że efektywność pracy szkoły zależy m. in. od charakteru jej związków ze środowiskiem lokalnym. Związki te można pojmować w aspekcie dystansu istniejącego między szkołą a środowiskiem. Wyróżnia się trzy rodzaje tego dystansu:

1. Stanowisko „zamkniętych drzwi" („closed-door" position).

Zwolennicy takiego poglądu uważają, że dystans społeczny między szkołą i środowiskiem powinien być maksymalnie duży, gdyż szkoła jest w stanie rozwiązywać wszystkie ważniejsze problemy wychowawcze we własnym zakresie. Natomiast obecność rodziców w szkole oraz ich częste kontakty z nauczycielami mogą przeszkadzać tym ostatnim w wypełnianiu obowiązków.

2. Stanowisko „otwartych drzwi" („open-door" position).

Przyjmuje się tu istnienie ścisłego kontaktu między środowiskiem lokalnym a szkołą, który opiera się na założeniu, że wiele ważnych procesów wychowawczych przebiega poza murami szkoły: w rodzinie, grupie rówieśników i środowisku sąsiedzkim.

3. Teoria równowagi (the balance theory).

Koncepcja ta dąży do pogodzenia ze sobą dwu wyżej wymienionych stanowisk, utrzymując, że prawidłowa więź między szkołą a środowiskiem powinna mieścić się w środkowej części kontinuum: ścisły kontakt — izolacja.

Autorzy recenzowanej pracy opowiadają się za tym ostatnim podejściem, przedstawiając równocześnie zarys teorii równowagi. Koncepcja ta opiera się na wyróżnieniu w procesie dydaktyczno-wychowawczym dwu rodzajów zadań. Pierwsze z nich to zadania zuniformizowane (uniform tasks), które realizowane są przez ekspertów (nauczyciele), drugie zaś to zadania niezuniformizowane (nonuniform tasks) wykonywane przez nieekspertów (rodzice). Teoria równowagi podkreśla znaczenie obu wymienionych rodzajów zadań i zwraca uwagę na konieczność współdziałania w tym zakresie nauczycieli i rodziców.

Z kolei przedstawiono osiem form oddziaływań szkoły, które mają na celu nawiązanie bliższego kontaktu ze środowiskiem lokalnym i wywarcie na nie pożądanego wpływu. Oto bliższa charakterystyka tych form.

1. „Pracownik niezależny" (detached worker)

Osoba taka delegowana jest przez szkołę i przebywa przez pewien okres czasu np. na terenie domu ucznia, prowadząc zabiegi mające na celu przekonanie rodziców co do wartości wykształcenia, jeśli ci nie doceniają tego problemu. Pracownik ten może wchodzić również w kontakt z gangami młodzieżowymi, aby chronić ucznia przed wpływami środowiska przestępczego. Omawianą funkcję może wypełniać nauczyciel, który odwiedza regularnie dom ucznia, czy też zatrudniony przez szkołę pracownik społeczny (social worker).

2. „Przywódca opinii" (the opinion leader)

Są to osoby przebywające w środowisku lokalnym szkoły ze względu na miejsce zamieszkania lub pracy. Cieszą się one dużym zaufaniem tej społeczności i zajmują w niej pozycje formalne lub nieformalne. O ile jednak pracownik niezależny przychodzi bezpośrednio ze szkoły do jej środowiska lokalnego, o tyle przywódca opinii jest pośrednikiem pomiędzy szkołą a rodziną czy grupą rówieśniczą.

3. Środowiskowy klub rodziców (settlement house)

Celem tej formy współdziałania szkoły i środowiska jest zbliżenie członków społeczeństwa, w szczególności rodziców, do szkoły. Stąd rozwija się powszechnie praktykę zapraszania rodziców do szkoły po zakończeniu lekcji w danym dniu, aby przez zaproponowanie atrakcyjnych form współpracy nawiązać z nimi bliższy kontakt. W rezultacie takiego oddziaływania można dążyć do zmiany postaw rodziców w stosunku do szkoły czy różnorodnych problemów wychowawczych, służąc im jednocześnie radą i pomocą w tym zakresie.

4. „Ochotnicza organizacja wspomagająca" (auxiliary voluntary association)

Związki tego typu wspomagają swym działaniem poczynania organizacji formalnych. Przykładem takiej formy współpracy między szkołą a środowiskiem są kontakty nauczyciela z rodzicami. Opierają się one bowiem na pewnej dobrowolności i autonomii w oddziaływaniu obu zainteresowanych stron.

5. Środki masowego przekazu (mass media)

Forma ta polega na wykorzystaniu prasy, radia, telewizji, ulotek, plakatów itp. w oddziaływaniu na środowisko lokalne szkoły. Zaletą stosowania tych środków jest ich stosunkowo niski koszt oraz duży zasięg wpływów, zaś ich wadę stanowi brak bezpośrednich (face to face), osobistych kontaktów z odbiorcami.

6. Wspólny łącznik (common messenger)

Jest to podejście polegające na wykorzystaniu we wzajemnych kontaktach między szkołą a środowiskiem takich osób, które są równocześnie członkami obu tych społeczności. Mogą to być uczniowie, rodzice zatrudnieni w szkole albo nauczyciele mieszkający w środowisku lokalnym. Osoby te przyczyniają się do wymiany informacji pomiędzy szkołą a środowiskiem, zaś w przypadku ucznia przenoszą doświadczenia zdobyte w szkole na teren domu i odwrotnie.

7. Autorytet formalny (formal authority)

Szkoła może oddziaływać na środowisko lokalne także poprzez swój system nacisku i status prawny. Przykładem tego może być wezwanie rodziców przez nau-

czyciela, zawieszenie ucznia w prawach uczniowskich czy też wydalenie go ze szkoły. Dla programu relacji między szkołą a środowiskiem może to mieć zarówno pozytywne, jak też i negatywne znaczenie.

8. „Funkcje przekazane" (delegated functions)

W środowisku lokalnym danej szkoły funkcjonuje wiele takich organizacji, które w swojej działalności uzupełniają lub nawet konkurują z jej programem. Wynika stąd konieczność podejmowania przez szkołę wysiłków mających na celu koordynację własnych poczynań wychowawczych z oddziaływaniem o tym charakterze prowadzonym przez inne instytucje społeczne.

Autorzy zwracają także uwagę na zasady, których należy przestrzegać przy wyborze określonej formy współpracy szkoły i środowiska, oraz analizują poszczególne formy współdziałania ze względu na ich cechy charakterystyczne (intensywność, zakres oddziaływania itp.).

Sporo miejsca poświęcono w pracy na omówienie mechanizmów utrzymywania więzi (linking mechanisms) między szkołą a środowiskiem, które inicjowane są przez środowisko lokalne. Ponieważ jednak autorzy przywiązują większe znaczenie do form inicjowanych przez szkołę, dlatego też formy takiego współdziałania podejmowane przez środowisko nie będą w tym miejscu szerzej przedstawione.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Szkoła jako organizacja społeczna", autorzy prezentują różne style administrowania tą instytucją i charakteryzują związek między tymi stylami kierowania a różnymi formami utrzymywania więzi między szkołą a środowiskiem. Wyróżniono siedem stylów administrowania szkołą:

1) racjonalistyczny styl administracyjny (rationalistic administrative style),

2) styl administracyjny uwzględniający stosunki międzyludzkie (human relations mentalized administrative style),

3) styl administracyjny, który posiada cechy dwu poprzednich stylów (compartmentalized administrative style),

4) autokratyczny styl administracyjny (autocratic administrative style).

5) paternalistyczny („ojcowski") styl administracyjny (paternalistic administrative style),

6) styl administracyjny „wolnej ręki" (leseferyzm/laissez faire administrative style),

7) nepotystyczny styl administracyjny (nepotistic administrative style).[2]

Następnie autorzy rozpatrują związek pomiędzy określonym stylem administrowania szkołą a różnymi formami więzi między tą instytucją a środowiskiem. Okazuje się bowiem, że rozmaite style kierowania implikują określone formy współpracy szkoły i środowiska.

Trzeci rozdział pracy przynosi rozważania na temat zmian w obrębie stylów administracyjnych.

Czwarty, ostatni, rozdział części teoretycznej przedstawia różne struktury i typologie rodziny i grup sąsiedzkich oraz ich znaczenie dla programu współpracy szkoły i środowiska.

Część druga książki przedstawia szczegółowo osiem omówionych wcześniej w skrócie form utrzymywania więzi szkoły ze środowiskiem, które inicjowane są przez szkołę.

Praca Litwaka, Meyera i Mickelson może okazać się, jak sądzę, pożyteczną lekturą dla polskiego czytelnika. O dużej wartości tej publikacji decydują bowiem zarówno rozważania teoretyczne, jak też sformułowane w niej wskazania praktyczne co do form utrzymywania więzi między szkołą a środowiskiem. W analizie teoretycznej autorzy zawarli duży zasób wiadomości m.in. z różnych działów pedago-

[2] Styl ten przejawia się w nadużywaniu zajmowanego stanowiska przez faworyzowanie, protegowanie krewnych, ulubieńców itp.

giki, szczególnie zaś z pedagogiki społecznej, a także z zakresu socjologii wychowania oraz socjologii kierownictwa.

Warto zwrócić uwagę na podejmowanie prób systematyzacji i klasyfikacji w obrębie prezentowanych treści, co znalazło wyraz w opracowaniu różnych typologii, np. rodziny czy środowiska sąsiedzkiego. Wiele informacji ujęto w postaci tabel i zestawień, co w dużym stopniu ułatwia recepcję treści książki. Interesujące i wnikliwe są także rozważania na temat praktycznych form współpracy ze środowiskiem, które podejmuje szkoła. Część z tych form potraktowana jest także i w naszym kraju, niemniej jednak niektóre spośród nich są trudne do zastosowania w warunkach polskich. Mimo to informacje o takich procedurach mogą być przydatne w opracowywaniu programu współpracy między szkołą a środowiskiem w Polsce.

Włodzimierz S. Kowalski

JEROME S. BRUNER: POZA DOSTARCZONE INFORMACJE STUDIA Z PSYCHOLOGII POZNAWANIA

Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa 1978, ss. 806.

W popularnej Bibliotece Psychologii Współczesnej, prezentującej najnowsze wybitne pozycje psychologiczne, ukazała się praca J. Brunera zatytułowana: „Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania".

Jerome Bruner, psycholog i pedagog amerykański, zajmuje się psychologią osobowości, psychologią społeczną i eksperymentalną. Głównym nurtem jego zainteresowań są procesy poznawcze. Polskim czytelnikom Bruner znany jest przede wszystkim jako badacz tej właśnie problematyki. Dotychczas ukazały się w Polsce trzy jego książki: „Proces kształcenia" (1964 r), „O poznawaniu", „Szkice na lewą rękę" (1917 r.) i „W poszukiwaniu teorii nauczania" (1974 r.).

Prezentowana książka stanowi zbiór 27 artykułów, powstałych w różnym czasie, od 1947 do 1971 roku. Wyboru dokonał uczeń i współpracownik Brunera Jeremy M. Anglin. Książka składa się z pięciu części prezentujących różne okresy w badaniach i twórczości Brunera. Każda część poprzedzona jest opracowanym przez J. Anglina wstępem, w którym podaje on uzasadnienie takiego wyboru artykułów oraz wskazuje na zasadnicze tematy i idee łączące poszczególne artykuły i części książki. Pierwszy i ostatni artykuł w każdej części to prace teoretyczne, pozostałe artykuły są sprawozdaniami z badań esperymentalnych związanych z daną teorią.

Część pierwsza, składająca się z 7 artykułów, poświęcona jest procesowi spostrzegania. Bruner zakłada, że percepcja związana jest bardzo silnie z innymi sferami psychicznymi, a jej przebieg i rezultaty zależą od uprzedniego doświadczenia, czynników motywacyjnych, społecznych i osobowościowych. Autor prezentuje teorię hipotezy percepcyjnej, zgodnie z którą osoba spostrzegająca nie rejestruje informacji biernie, lecz aktywnie je selekcjonuje i kategoryzuje. Zdaniem Brunera spostrzeganie jakiegoś zdarzenia przebiega tak, jak proces wnioskowania. Osoba spostrzegająca formułuje hipotezę, odnosząc dane zmysłowe do swego wewnętrznego modelu świata, następnie weryfikuje hipotezę przez zestawienie jej z innymi spostrzeganymi cechami. Tak więc — zdaniem Brunera — istota spostrzegania i wyższych procesów umysłowych jest taka sama.

Część druga zawiera 6 artykułów dotyczących myślenia. Ilustrują one podejście Brunera do badania wyższych czynności psychicznych, zupełnie różne od podejścia szkół

behawiorystycznych i psychoanalitycznych, tak popularnych wśród psychologów amerykańskich. Bruner podkreśla racjonalny i złożony charakter procesów myślowych. W artykule, od którego pochodzi tytuł książki, prezentuje autor koncepcję systemów kodujących. Opiera się ona na założeniu, że rezultatem uczenia się są dwa produkty: nawyk (stanowiący podstawę reprodukowania informacji i reakcji) oraz system kodujący, umożliwiający wytwarzanie nowych danych, czyli wychodzenie poza dostarczone informacje. System kodujący jest pewną formą organizacji doświadczenia osobniczego, zbiorem kategorii odwzorowujących różnorodne relacje między elementami rzeczywistości. Czynnikami wpływającymi na powstawanie systemu kodującego są: nastawienie, stan potrzeby, czyli napięcia popędowego, stopień wyuczenia i różnorodność sytuacji, w jakich przebiega uczenie się. Odpowiedni układ tych czynników może spowodować powstanie systemu kodującego w dowolnej fazie formowania się nawyku. Bruner zakłada więc, że treści uczenia się nie muszą być utrwalone, aby mogły stanowić podstawę rozwiązywania problemów.

Część trzecia składająca się z 4 artykułów dotyczy kształtowania się sprawności w okresie niemowlęctwa. Dziwić może czytelnika umieszczenie tej problematyki w książce poświęconej badaniu procesów poznawczych. Dokładniejsze zapoznanie się z Brunerowską interpretacją sprawności pozwala dostrzec szereg analogii pomiędzy sprawnością a procesem poznawczym. Ponieważ autor bada procesy poznawcze w aspekcie rozwojowym, stąd zrozumiałe staje się traktowanie prostych sprawności jako jedynych dostępnych u niemowląt przejawów początków poznania ludzkiego. W opisanych eksperymentach Bruner interesował się przede wszystkim czynnością sięgania pod kontrolą wzroku i na przykładzie tej czynności badał najwcześniejsze formy procesów poznawczych, łącznie z procesem rozwiązywania problemów.

Czwarta część książki zawiera 4 artykuły dotyczące procesów reprezentacji w dzieciństwie. Koncepcja reprezentacji jest bardzo istotna w podejściu autora do rozwoju intelektualnego. System reprezentacji, czyli sposób przedstawiania sobie świata, to w ujęciu Brunera system reguł umożliwiających jednostce wyrobienie sobie pojęcia stałości powtarzających się cech otoczenia w sposób umożliwiający operowanie nimi. Tak jak Piaget w rozwoju poznawczym człowieka wyróżnia trzy główne stadia: stadium przedoperacyjne (sensomotoryczne), stadium operacji konkretnych i stadium operacji formalnych, tak Bruner mówi o stadium reprezentacji enaktywnej (opartej na działaniu), ikonicznej (opartej na wyobrażeniach) i symbolicznej, bazującej na abstrakcyjnych pojęciach. Autor dowodzi, że systemy reprezentacji pojawiają się w ontogenezie w takiej właśnie kolejności, przy czym pojawienie się nowego poziomu reprezentacji nie oznacza całkowitego zaniku poziomu poprzedniego. Bruner podkreśla wpływ oddziaływań zewnętrznych (w tym głównie szkoły) na kształtowanie struktur intelektualnych jednostki.

Ostatnia część książki zawiera 6 artykułów dotyczących kształcenia. Ilustrują one (i popierają wynikami badań empirycznych) dwa główne wątki autora. Pierwszym z nich jest przekonanie, że proces przyswajania wiedzy jest procesem aktywnym, w trakcie którego osoba ucząca się dokonuje selekcji, przekształceń — czyli różnorodnych manipulacji na treściach uczenia się. Dlatego nauczyciel winien — tam gdzie to jest możliwe — stosować to, co Bruner nazywa trybem hipotetycznym, i zachęcać uczniów do samodzielnego odkrywania pewnych zagadnień i aktywnego udziału w zajęciach. Drugi wątek jest konsekwencją omówionej koncepcji systemów reprezentacji — zdaniem autora programy szkolne powinny być dostosowane do aktualnego poziomu reprezentacji, jaki występuje u ucznia, a zadaniem nauczyciela jest uwzględnianie etapów rozwoju uczących się. Bruner sugeruje, że obowiązujące w amerykańskich szkołach programy nauczania należy poddać rewizji, oraz proponuje ideę spiralnego układu treści nauczania. Lektura tej części książki wywołuje w polskim czytelniku, znającym chociażby koncepcję nauczania problemo-

wego czy zreformowane programy nauczania obowiązujące w naszych szkołach, uczucie zdziwienia i zaskoczenia — niewiele jest tu myśli nowych, nie znanych naszej pedagogice.

Zakończenie książki stanowi pełny wykaz publikacji Brunera zadziwiający zarówno ze względu na ich liczbę (niemal 200 pozycji opublikowanych w latach 1939—1972), jak i różnorodność tematyczną — problemy dotyczące percepcji, procesów uczenia się, kształtowania opinii publicznej, a także związane z psychologią twórczości i sztuki.

Na podkreślenie zasługuje niezwykle staranny wybór artykułów tworzących tę pracę, dokonany przez J. Anglina — mimo iż dotyczą one pięciu różnych problemów, czytelnik nie czuje się zagubiony. Jest to także zasługą bardzo przejrzystego stylu pisarskiego Brunera.

Aleksandra Piotrowska

GIEORGIJ SMIRNOW: OBLICZE CZŁOWIEKA SOCJALIZMU
Biblioteka Oświaty i Wychowania, Książka i Wiedza, Warszawa 1977, ss. 503

W Bibliotece Oświaty i Wychowania ukazała się praca znanego radzieckiego filozofa i wybitnego działacza KPZR, G. Ł. Smirnowa, poświęcona podstawom teoretycznym humanizmu socjalistycznego i marksistowskiej teorii osobowości. Problematyka ta, aczkolwiek budzi znaczne zainteresowanie, nie doczekała się wszechstronnego omówienia w dotychczasowej literaturze. Brak było zwłaszcza opracowań wiążących się z przeobrażeniami osobowości pod wpływem przemian zachodzących w socjalistycznym społeczeństwie. G. Smirnow poświęca tym sprawom wiele uwagi w swojej obszernej książce.

Głównym tematem książki jest przedstawienie marksistowskiej koncepcji osobowości i czynników kształtujących osobowość. Wydaje się, iż właśnie zagadnienia związane z wpływem różnych uwarunkowań na osobowość stanowią najciekawszą część książki i mogą najżywiej zainteresować nauczycieli. Istota tego procesu zawarta jest w następującym fragmencie: „Rozpatrując problem powstania nowego typu osobowości należy oczywiście wziąć pod uwagę cały kompleks czynników o charakterze ekonomicznym i innym, takich jak własność społeczna, praca w socjalistycznym przedsiębiorstwie, podział według pracy, życie polityczne, system prawny, działalność ideowo-wychowawcza i in. Trzeba jednak zarazem uwzględnić szczególną, warunkującą rolę własności środków produkcji. Właśnie na gruncie stosunków własności wyrasta cały system stosunków ekonomicznych, politycznych i innych. Własność środków produkcji określa w decydujący sposób przeznaczenie produktu pracy, a zatem również stosunek ludzi do pracy, ich miejsce i rolę w społecznej organizacji pracy, przynależność ludzi do grupy, klasy, charakter ich świadomości i postępowania" (s. 177).

Tak więc najważniejszym zagadnieniem dla charakterystyki socjalistycznego typu osobowości staje się pytanie, „w jaki sposób zniesienie prywatnej własności środków produkcji i zastąpienie ich własnością społeczną odbiło się na położeniu ludzi pracy w systemie stosunków produkcji, stosunków ekonomicznych, na ich stosunku do produktu wspólnej pracy, na stosunku do własnej działalności, do innych ludzi" (s. 178). Poprzez obszerną analizę tych zagadnień autor udowadnia, że te właśnie zjawiska kształtują w sposób najistotniejszy cechy osobowości, jakimi wyróżnia się człowiek socjalistycznego społeczeństwa. Dla prawidłowej charakterystyki właściwości typu człowieka autor dokonuje wyboru trzech obiektywnych wskaźników, które odzwierciedlają podstawowe warunki bytu społecznego i w odniesie-

niu do których uwidacznia się istota człowieka (s. 265). Są nimi: charakter własności, stosunek człowieka do swojej pracy oraz stosunek do innych ludzi. Dokonana charakterystyka tych wskaźników doprowadza do wniosku, iż „socjalistyczna orientacja jednostki, ujęta z punktu widzenia jej najbardziej istotnych cech, polega na: 1) uznaniu celów i zasad ideologii komunistycznej, pierwszeństwa interesów społecznych; 2) dostrzeganiu w pracy dla dobra społeczeństwa najwyższego sensu życia, sposobu afirmacji własnej godności, rozwoju swych możliwości; 3) przyjęciu braterstwa, zespołowości, internacjonalizmu jako podstawowych norm współżycia z innymi ludźmi (...) Dzięki tym ogólnym parametrom powstaje możliwość ustalenia takich wspólnych i najbardziej istotnych cech, które charakteryzują całokształt socjalistycznych stosunków społecznych, wyrażenia zmian, jakie zaszły w samej istocie człowieka, i przedstawienia go jako nowego typu społecznego" (ss. 286—289). Przedstawione podejście do charakterystyki jednostki typu socjalistycznego umożliwia wyjście poza jeden poziom świadomości obejmujący zazwyczaj uczucia, emocje czy idee, teorie.

Z zasygnalizowanymi zagadnieniami wiąże się bardzo ściśle zagadnienie należytego dostrzegania wzajemnego stosunku między integracją i zróżnicowaniem w rozwoju jednostki, wzajemnych relacji między pierwiastkiem społecznym i indywidualnym. „Jednostka to nie tylko indywiduum, lecz zawsze też typ społeczny, w którego cechach charakterystycznych wyrażają się w taki czy inny sposób ideologia i psychologia walczących klas, a w ostatecznym rachunku — ich interesy" (s. 14). Dla zrozumienia tych zagadnień niezmiernie ważne jest uświadomienie sobie, iż jednostka stanowi pewną całość, w której odzwierciedlają się zadatki wrodzone, struktura biologiczna, usytuowanie społeczne. Te właśnie cechy społeczne odgrywają najistotniejszą rolę w konstytuowaniu osobowości i dlatego poziom rozwoju jednostki określać należy intensywnością i zasięgiem jej społecznych powiązań z innymi jednostkami — a więc uspołecznieniem.

Rozważania autora mają ogromne znaczenie dla teorii i praktyki wychowania w państwie socjalistycznym. Sprawom tym poświęca on zresztą wiele uwagi przy różnych okazjach, a rozważania jego dotyczą wychowania w jak najszerszym sensie tego słowa, a więc obejmują zarówno oddziaływanie celowe w rodzinie i szkole, jak i różnorakie inne oddziaływania na całe społeczeństwo radzieckie. Za najistotniejsze uznaje łączenie ideowości, przygotowania zawodowego i wysokich cech moralnych, z czym wiąże się jedność działalności ideowo-wychowawczej i administracyjno-gospodarczej polegająca na harmonijnym łączeniu nauki, oświaty, propagandy z działalnością mającą na celu urzeczywistnienie głoszonych zasad i norm. Następna zasada zakładu konieczność oddziaływania wychowawczego na całą ludność, objęcie wpływem wychowawczym wszystkich grup społecznych, wszystkich członków społeczeństwa. W konsekwencji oznacza to, iż sprawie ugruntowania w świadomości zasad moralności komunistycznej i wysokiej świadomości politycznej podporządkowana została działalność wszystkich środków nauczania i wychowania: instytucji przedszkolnych, szkół, literatury i sztuki, instytucji kulturalno-oświatowych, prasy, telewizji, radia, filmu. Kolejna zasada postuluje planowanie organizacji całego procesu wychowawczego, jak również konieczność stałego zaabsorbowania uwagi człowieka i rozbudzania w nim różnych emocji. Autor zatrzymuje też uwagę czytelnika na problemie kształtowania osobowości w rodzinie radzieckiej. Podkreśla przy tym, iż „rodzinę radziecką, jako wspólnotę, charakteryzuje oddanie interesom społecznym i to właśnie tworzy ową atmosferę moralną, która odpowiednio kształtuje charakter dzieci" (s. 238).

Całość rozważań zamyka się w 6 rozdziałach, z których pierwszy poświęcony jest marksistowsko-leninowskiej koncepcji człowieka, drugi — przesłankom historycznym i głównym etapom kształtowania się osobowości socjalistycznej, trzeci — przedstawieniu socjalistycznego społeczeństwa jako środowiska kształtującego osobowość,

czwarty — scharakteryzowaniu człowieka radzieckiego jako jednostki typu socjalistycznego, piąty — przedstawieniu problemów typizacji jednostek w społeczeństwie socjalistycznym i wreszcie ostatni — niektórym problemom ukierunkowanego oddziaływania na rozwój jednostki.

W pracy G. Smirnowa rozważania teoretyczne przeplatają się bardzo ściśle z rozważaniami o charakterze praktycznym. Autor posługuje się wieloma przykładami z literatury, sztuki, z własnej obserwacji. Ułatwia to znacznie zrozumienie jego myśli, niewątpliwie czyni książkę ciekawszą.

Prezentowana fragmentarycznie praca dotyczy niezmiernie ważnej problematyki, szczególnie bliskiej nauczycielowi. Ale zakres rozważań, bogactwo poruszanych spraw, nawiązywanie do licznych opracowań radzieckich i zagranicznych, wiązanie problemów przeobrażeń osobowości z całokształtem zagadnień politycznych, ekonomicznych, kulturowych radzieckiego państwa powoduje, iż książka G. Smirnowa dostarcza nadspodziewanie rozległej wiedzy, zezwalającej na zrozumienie wielu zagadnień radzieckiego życia, zwłaszcza zaś założeń działalności wychowawczej obejmującej całe społeczeństwo radzieckie.

Maciej Świątek
Warszawa

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Wśród artykułów zawartych w trzecim numerze *Sowietskoj Piedagogiki* zasygnalizujemy dwa z nich, które dotyczą nauczycieli szkół wiejskich.

Pierwszy artykuł pióra A. A. Kondraszenkowa, rektora Instytutu Pedagogicznego im. K. Marksa w Smoleńsku, poświęcony jest uczelniom pedagogicznym i kadrze nauczycielskiej wiejskich szkół ogólnokształcących [1].

We wstępie artykułu autor stwierdza, że podstawowym kierunkiem pracy w zakresie udzielania skutecznej pomocy wiejskiej szkole ogólnokształcącej w wykonywaniu przez nią zadań wysuniętych przez XXV Zjazd KPZR jest — zdaniem kolektywu Smoleńskiego Instytutu Pedagogicznego — przygotowanie wysoko kwalifikowanych nauczycieli władających niezbędną ogólną i zawodową wiedzą, umiejętnościami i nawykami uczenia i wychowania młodzieży wiejskiej.

Począwszy od 1970 r. w Instytucie Pedagogicznym w Smoleńsku w trakcie studiowania dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych, społecznych i specjalistycznych konsekwentnie wprowadzana jest w życie idea pełnego ukazywania specyfiki wsi i nauczania w szkole wiejskiej. Na wykładach i zajęciach seminaryjnych rozpatrywane i analizowane są właściwości zastosowania twierdzeń teoretycznych do praktyki współczesnej produkcji rolniczej i społeczno-ekonomicznego życia wsi. Szczególne znaczenie przywiązuje się do studiowania dyscyplin cyklu psychologiczno-pedagogicznego i metodyk szczegółowych.

Utrwaleniu i pogłębieniu wiedzy o szkole wiejskiej, jak i kształtowaniu u studentów umiejętności prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej w znacznym stopniu sprzyja praktyka pedagogiczna.

W dalszej części artykułu A. A. Kondraszenkow pisze, że w procesie przygotowywania wysoko kwalifikowanych nauczycieli dla szkół wiejskich przywiązuje się wielką wagę do ujawniania u młodzieży wiejskiej zdolności do działalności pedagogicznej i doboru spośród niej przyszłych studentów. Praca taka prowadzona jest wspólnie z władzami oświatowymi i zaczyna się od zapoznania pracowników rejonowego i wojewódzkiego oddziału oświaty, jak również okręgowego Instytutu Doskonalenia Nauczycieli z odpowiednimi dokumentami i przepisami na temat wydziału przygotowawczego Instytutu. Do rejonów wiejskich delegowani są wykładowcy Instytutu na spotkania z młodzieżą. Do tego celu wykorzystywana jest wojewódzka i rejonowa prasa, wystąpienia przedstawicieli Instytutu przez radio. Dla uczniów wiejskich przeprowadzane są co roku olimpiady i konkursy, dni drzwi otwartych, wieczornice w Instytucie. Wcześniej określany jest limit młodzieży przyjmowanej na studia poza konkursem. Z tą grupą abiturientów ze szkół wiejskich prowadzona jest specjalna praca w celu przygotowania ich do egzaminów wstępnych.

Wielkie znaczenie przywiązuje się także do przyciągania zdolnej młodzieży wiejskiej do nauki na wydziale zaocznym Instytutu. Przy kompletowaniu oddziału zaocznego pierwszeństwo mają pracownicy systemu oświaty ludowej, przede wszystkim nauczyciele, wychowawcy, przewodnicy oddziałów pionierskich, którzy nie posiadają wyższego wykształcenia. Praca ta prowadzona jest według następujących kierunków, rejestr według rejonów wszystkich pracowników oświatowych, nie posiadających wyższego wykształcenia, przeprowadzenie wspólnie z rejonowym oddziałem oświaty narad na temat zachęcania młodzieży wiejskiej do systemu studiów zaocznych; metodyczne kierowanie działalnością utworzonych w rejonach rad wspomagających kształcenie zaoczne; organizacja stale działających ośmiomiesięcznych zaocznych kursów przygotowawczych, a także konsultacji i krótkoterminowych

[1] Por. A. A. Kondraszenkow: Piedagogiczeskij wuz i uczitielskije kadry sielskoj obszczeobrazowatielnoj szkoły. *Sowietskaja Piedagogika* 1979, nr 3, s. 88—92.

kursów dla przygotowania do egzaminów wstępnych. Począwszy od 1978 r. w okresie ferii zimowych przeprowadzane są krótkoterminowe kursy dla tych, którzy pragną w lecie wstąpić na wydział zaoczny. W wyniku tego wykonywany jest corocznie plan przyjęć na studia zaoczne. Wśród 2228 studentów wydziału zaocznego Instytutu Pedagogicznego w Smoleńsku 1544 osoby są mieszkańcami wsi.

A. A. Kondraszenkow stwierdza, że celowo ukierunkowana praca, prowadzona przez Instytut wspólnie z organami oświaty ludowej, daje swoje rezultaty. Np. w ciągu ostatnich pięciu lat Instytut (nie licząc studium zaocznego) wykształcił 2259 nauczycieli, z nich 1611 młodych specjalistów zostało skierowanych do szkół wiejskich. Instytut utrzymuje stały kontakt ze swoimi absolwentami.

Udzielaniu pomocy nauczycielstwu wiejskiemu podporządkowana jest w określonym stopniu również praca naukowo-badawcza katedr i laboratoriów. Od 1970 r. Instytut prowadzi badania nad problemami wiejskiej szkoły ogólnokształcącej. Pracę tę koordynuje rada problemowa. Badacze postawili sobie zadania — zbadanie perspektyw rozwoju szkoły wiejskiej, określenie dróg doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, okazywanie szkołom stałej pomocy naukowo-metodycznej.

Pracownicy-praktycy szkół i organów oświaty ludowej wciągani są do pracy naukowo-badawczej. Wszystkie katedry uczestniczą w badaniu i uogólnianiu przodującego doświadczenia pedagogicznego.

Instytut udziela wielkiej pomocy organom oświaty ludowej w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli i kierowników szkół. Podstawowymi formami udziału katedr w pracy w zakresie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli jest uczestnictwo w pracy uniwersytetów wiedzy pedagogicznej dla nauczycieli i wychowawców klasowych, przeprowadzanie seminariów z dziedziny aktualnych zagadnień nauki i metodyki nauczania, organizowanie i przeprowadzanie konferencji naukowo-praktycznych, wyglaszanie wykładów, prowadzenie zajęć praktycznych i laboratoryjnych na kursach, podnoszenie kwalifikacji Instytutu Doskonalenia Nauczycieli.

Od dziesięciu lat działa na Smoleńszczyźnie letnia wojewódzka szkoła fizyczno-matematyczna, którą kieruje wykładowca W. A. Sonin, a wychowawcami są studenci Instytutu Pedagogicznego, rekomendowani przez Komitet Komsomołu. Ponad 2 tys. uczniów starszych klas z różnych wsi, przebywających w okresie letnim w tej szkole, zostało przyjętych do zaocznej Wszechzwiązkowej Szkoły Fizyczno-Matematycznej, a najzdolniejsi — do internatu przy Państwowym Moskiewskim Uniwersytecie.

Drugi artykuł napisany przez M. U. Jagiajewa — dyrektora Tatarskiego Instytutu Doskonalenia Nauczycieli, dotyczy organizacji i treści podnoszenia kwalifikacji i naukowo-metodycznej obsługi nauczyciela wiejskiego [2].

Autor stwierdza, iż dalsze doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wiejskiej zależy od efektywnego systemu podnoszenia kwalifikacji kadr pedagogicznych wsi. Przekonująco świadczą o tym dane atestacji nauczycieli z lat 1976—1978. Około 15% nauczycieli szkół wiejskich, którzy przeszli atestację, otrzymało zalecenie podniesienia swoich kwalifikacji z tych lub innych problemów nauczania i wychowania.

Szkoła radziecka pracuje w oparciu o jednolite plany nauczania, programy i podręczniki. Pozwala to na zapewnienie jednakowego poziomu przygotowania uczniów zarówno szkół wiejskich, jak i miejskich. Jednak — według autora — treść pracy wychowawczej w szkole wiejskiej charakteryzuje się swoistością, która związana jest ze specyficznym otoczeniem wytwórczym, szczególnymi zadaniami szkoły — wszczepianiu młodzieży miłości i szacunku do pracy rolniczej. To zadanie powin-

[2] Jor. M. U. Jagiajew: Organizacija i sodierżanije powyszenija kwalifikacji i nauczno-mietodiczeskogo obsłużiwanija sielskogo uczitiela. *Sowietskaja Piedagogika* 1979, nr 3, s. 92—96.

no być rozwiązywane przede wszystkim w procesie nauczania podstaw nauk z uwzględnieniem specyfiki i możliwości przedmiotu, poznawczych zainteresowań uczniów wiejskich.

W dalszej części artykułu M. U. Jagiajew pisze, że w Tatarskim Instytucie Doskonalenia Nauczycieli ukształtował się określony system pracy w zakresie podnoszenia kwalifikacji i naukowo-metodycznej obsługi nauczyciela wiejskiego. Z 6,5—7 tys. pracowników pedagogicznych, corocznie objętych różnymi kursami podnoszenia kwalifikacji, 80% stanowią nauczyciele i inni pracownicy oświaty ludowej na wsi. Instytut Doskonalenia Nauczycieli wspólnie z Ministerstwem Oświaty republiki prowadzi dla pracowników rejonów wiejskich corocznie seminaria na bazie przodujących oddziałów oświaty.

Autor opisując szczegółowo prowadzony w Instytucie system podnoszenia kwalifikacji kadry kierowniczej szkół stwierdza jednocześnie, że w latach 1972—1977 przez taki system przeszło 1300 dyrektorów wiejskich szkół średnich i ośmioletnich oraz ich zastępców do spraw dydaktyczno-wychowawczych, 450 organizatorów pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej.

Autor wymienia szereg kierunków, które pozwalają najefektywniej organizować kursowe doskonalenia nauczyciela wiejskiego. Jedną z ważnych funkcji Instytutu Doskonalenia Nauczycieli jest — według niego — transformacja badań pedagogicznych „na język" zrozumiały i dostępny dla pedagogów — praktyków, a także propaganda osiągnięć nauk pedagogicznych.

Doświadczenie wykazuje, że efektywność pracy metodycznej z nauczycielami zależy od teoretycznego przygotowania i inicjatywy kierowników ośrodków metodycznych. Mając to na uwadze Instytut Doskonalenia Nauczycieli prowadzi specjalne seminaria dla tej kategorii pracowników. Od 1972 do 1978 roku przeszkolono 1550 kierowników ośrodków metodycznych z różnych przedmiotów.

Skuteczną formą bezpośredniego wpływu Instytutu Doskonalenia Nauczycieli na polepszenie metodycznej pracy w szkołach wiejskich są specjalne, celowo organizowane wyjazdy dla zbadania stanu nauczania i jakości wiedzy uczniów, zbadania i uogólnienia przodującego doświadczenia. Największą efektywność takich wyjazdów osiąga się — według autora — poprzez formowanie brygad, w skład których wchodzą metodycy, uczeni różnych specjalności i inspektorzy Ministerstwa Oświaty Tatarskiej ASRR. Pozwala to — zdaniem autora — na wystarczająco głębokie i kompleksowe zbadanie stanu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach danego regionu przy jednoczesnym udzieleniu niezbędnej pomocy (w postaci przeprowadzenia seminarium, konsultacji, wprowadzenia korekt do organizacji i treści pracy samokształceniowej i metodycznej).

Józef Zalewski

KRONIKA KRAJOWA

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI W ZAKRESIE NOWOCZESNEJ TECHNOLOGII KSZTAŁCENIA
(Z obrad XI Międzynarodowego Sympozjum Technologii Kształcenia. Poznań 21 — 23.09.1978)

Sukcesy dydaktyczno-wychowawcze reformowanego systemu oświaty zależą od wielu warunków. Sukcesów tych nie można osiągnąć nie uwzględniając nowoczesnej technologii kształcenia w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli i pomijając przygotowanie do samodzielnego projektowania i konstruowania środków dydaktycznych, praktycznego ich stosowania w procesie dydaktycznym, samodzielnego rozwijania teoretycznych podstaw i badań naukowych nad nowoczesną technologią kształcenia. Potrzebni są więc nauczyciele, którzy rozumiejąc istotę nowoczesnej technologii kształcenia, będą umieli, chcieli i mogli ją zastosować w swojej podstawowej specjalności nauczania. Pobieżna nawet analiza stanu kwalifikacji nauczycieli pozwala na stwierdzenie, że nie mają oni dostatecznych umiejętności w zakresie nowoczesnej technologii kształcenia. Do powszechnego wprowadzenia technologii kształcenia szkolnictwo nasze musi być przygotowane, co oznacza, że muszą być przygotowani nauczyciele, których pasją jest postęp pedagogiczny i odpowiednio przygotowana infrastruktura dydaktyczna. Badania naukowe dowodzą, że wszelki postęp w rozwijaniu nowoczesnej technologii kształcenia jest uwarunkowany skutecznością procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. We współczesnym procesie nauczania-uczenia się rola nauczyciela powinna polegać nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale przede wszystkim na organizacji procesu uczenia się. Nauczyciel jest w pierwszym rzędzie wychowawcą i poprzez swoją pracę przyczynia się do świadomego i bezpośredniego formowania osobowości ucznia. Warunkiem skutecznego procesu uczenia się jest właściwy dobór różnorodnych form, metod i środków dydaktycznych. Nauczyciel będąc przewodnikiem po świecie wartości powinien być uczulony na jakość i skuteczność procesu dydaktycznego.

Spośród szerokiego zakresu treści obrad XI Międzynarodowego Sympozjum Technologii Kształcenia przedmiotem niniejszego doniesienia pragnę uczynić problematykę kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli w zakresie nowoczesnej technologii kształcenia. Właściwą płaszczyzną rozważań wydaje się być technologia kształcenia rozumiana jako „zastosowanie naukowych zasad do programowania i stosowania w praktyce systemów kształcenia z uwypukleniem dokładnych i mierzalnych celów kształcenia; to orientacja skierowana raczej na ucznia niż na przedmiot nauczania, przewodząca praktyce w ścisłym związku z teorią kształcenia (metod i technik nauczania) przez analizę empiryczną i szerokie zastosowanie środków audiowizualnych w dydaktyce"[1]. Dokładną charakterystykę technologii kształcenia formułuje F. Januszkiewicz poprzez określenie jej cech konstytutywnych, jak nowoczesność, optymalizacja, naukowość, integracja, powtarzalność procesów i efektów, programowanie czynności ucznia i nauczyciela, stosowanie technicznych środków i materiałów dydaktycznych oraz metod aktywizujących, racjonalna organizacja materialnego środowiska dydaktycznego, jakościowa ocena efektów[2].

Problematyka doskonalenia nauczycieli w zakresie nowoczesnej technologii kształcenia znalazła miejsce w toku zasadniczych obrad, jak też w czasie „dyskusji okrągłego stołu". Wyniki badań nad stosowaniem technicznych środków nauczania przedstawił Cz. Wronkowski. Znikoma znajomość obsługi technicznych środków naucza-

[1] Dictionary of Education, ed. C.V. Good, New York 1973, s. 592
[2] F. Januszkiewicz: Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym. Warszawa 1978, PWN, s. 31—45.

nia wśród badanej 387-osobowej grupy nauczycieli z wyższym wykształceniem nie napawa optymizmem. Ten stan rzeczy jest główną przeszkodą stojącą na drodze do unowocześniania procesu dydaktycznego. Przyczyn dopatruje się w programach studiów, które na wielu kierunkach nie uwzględniają tego istotnego przedmiotu. Również poniżej minimum przedstawia się ilość wykorzystanych filmów przez szkoły podstawowe w Olsztynie w r. szk. 1976—1977.

Funkcje cybernetyki pedagogicznej w odniesieniu do Studium Ideologiczno-Pedagogicznego dla kadry nauczycieli akademickich sformułował i przedstawił Z. Wiatrowski. Pierwsza z funkcji wiąże się z organizacją pracy na Studium, z przetwarzaniem informacji wyznaczonych programem Studium. Druga funkcja odnosi się do sterowania i regulacji działań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli w ich codziennej pracy.

Metodyce opracowywania podręczników i przewodników metodycznych dla nauczycieli studiujących poświęcony był referat S. Kaczora. Za punkt wyjścia do opracowania przewodnika metodycznego do kierowanego samokształcenia uczynił on rejestr zagadnień odzwierciedlających procesy samokształceniowe na wybranych kierunkach studiów, które można sformułować odpowiadając na pytania: czego należy się przede wszystkim nauczyć i dlaczego oraz w jaki sposób (czy też jakimi sposobami) można to osiągnąć najlepiej. Dobry przewodnik metodyczny powinien być zbiorem propozycji czynności dla studiujących w określonych warunkach ich miejsca pracy, miejsca studiowania i własnego domu.

Podczas „obrad okrągłego stołu" dyskusja skupiała się na wielu istotnych problemach. Kształcenie nauczycieli — zdaniem wielu dyskutantów — należy rozpatrywać w kontekście szeroko rozumianego kształcenia pedagogicznego. Technologii kształcenia jako przedmiotu kształcenia i doskonalenia nauczycieli nie należy rozpatrywać tylko jako dyscypliny w zespole nauk pedagogicznych. Stanowi ona przedmiot teoretycznych i empirycznych poszukiwań. W tym kontekście należy rozpatrywać kwalifikacje nauczycieli. Z kolei kształcenie nauczycieli w zakresie wykorzystania technicznych środków nauczania i materiałów dydaktycznych należy realizować w ścisłym związku z merytoryczną specjalnością nauczyciela, opierając się na treściach, których nauczają. Warunkiem pozyskiwania wartościowych dydaktycznie materiałów i środków nauczania jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli w zakresie projektowania, konstruowania i naukowej weryfikacji nowoczesnych materiałów dydaktycznych. Kształcenie w tym zakresie powinno się odbywać na specjalistycznych studiach w zakresie nowoczesnej technologii kształcenia. Rozważone problemy wiążą się z rangą dydaktyki w określonych jednostkach pedagogicznych, istnieje bowiem ścisła zależność między tym, w jaki sposób i jak zaangażowani są nauczyciele w proces dydaktyczny, a ich stosunkiem do problematyki technologii kształcenia.

Kształceniu i doskonaleniu nauczycieli akademickich służyć będą studia podyplomowe z zakresu technologii kształcenia. Generalną koncepcję przedstawił Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego na IX Międzynarodowym Sympozjum Technologii Kształcenia w 1975 r. Opracowany program kształcenia w ramach studium był w międzyczasie modyfikowany, doskonalony i dyskutowany w kręgach naukowych. Spełniając część wysuwanych postulatów władze Politechniki Poznańskiej podjęły decyzję o organizacji w roku akademickim 1978/79 Podyplomowego Studium Technologii Kształcenia jako pierwszego w kraju studium z tego zakresu. Doświadczenia wyniesione z tego przedsięwzięcia posłużą z pożytkiem wszystkim innym jednostkom zainteresowanym tym problemem. Problem przygotowania nauczycieli w zakresie nowoczesnej technologii kształcenia powinien znaleźć się również w centrum uwagi kierownictwa resortu oświaty i wychowania.

Istotną cechą współczesnego nauczyciela jest umiejętność adaptacji do dynamicznie zmieniających się, unowocześnianych warunków infrastruktury dydaktycznej.

W związku z tym duże znaczenie ma wypracowanie i opanowanie umiejętności ustawicznego dokształcania i doskonalenia w zakresie technologii kształcenia. Sprzyjać temu powinna bogata literatura.

Sympozjum ujawniło wiele nowych, istotnych osiągnięć. W programach przyszłych spotkań organizatorzy Sympozjum będą pogłębiać problematykę podjętą w latach ubiegłych, kontynuować te kierunki technologii kształcenia, które sprawdziły się w toku dotychczasowego doświadczenia, oraz ciągle poszukiwać nowych rozwiązań programowych.

Jan Batorski

KRONIKA ZAGRANICZNA

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

CZECHOSŁOWACJA

(Abg): Pol'ské informačné a kultúrne stredisko 1978.
Osvetova Praca 1979 č. 2 s. 39—40.
[Polski ośrodek informacji i kultury w roku 1978]

AUGUSTYNEK Andrzej: Remembering under hypnosis.
Studia Psychologica 1978 č. 4. s. 256—266.
(Przypominanie pod hipnozą).

BALÁZ O.: VI. medzinárodný polytechnický seminár.
Jednotná Škola 1979 č 1. s. 88—90.
(O międzynarodowym seminarium na temat kształcenia politechnicznego, 2—7.X.1978, Albena w Bułgarii. Uczestnicy otrzymali w drodze wymiany cenną pracę pod red. Zbigniewa Dąbrowskiego: Kształcenie politechniczne w krajach socjalistycznych. Warszawa 1978).

CAPCAROVÁ J.: Z časopisu „Psychologia Wychowawcza".
Jednotná Škola 1978 č. 9 s. 861—864.
[Przegląd zawartości czasopisma *Psychologia Wychowawcza*].

CZEJAREK Karol (Warszawa): Úloha metodických stredisk a krajských domov kultúry v popularizovani kultùrnej činnosti v Pol'sku.
Osvetová Prâca 1978 č. 22 s. 7—10.
[Ośrodki metodyczne i domy kultury w Polsce, ich wkład w popularyzowanie działalności kulturalno-oświatowej w społeczeństwie].

DUNIN-WĄSOWICZOWA Maria: Z výskumov spoločenského rozvoja šesť ročných deti.
Predškolská Výchova 1978/1979 č. 6 s. 160—164.
[Rozwój społeczny dzieci sześcioletnich, z oryginału polskiego, pracę Marii Dunin-Wąsowicz (Instytut Programów Szkolnych) tłumaczyła R. Majerčikova.

FALTIN M.: Natalia Hanovà-Ilgiewiczowa: Dieta v konflikte s rodinou. Nasza Księgarnia, Warszawa 1976, s. 186. Praca vyšla v Bibliotéke výchovnej psychologie.
Predškolská Výchova 1978/1979 č. 4 s. 123—124.
[Recenzja pracy. Han-Ilgiewicz Natalia: Dziecko w konflikcie z rodziną. Warszawa 1976, Nasza Księgarnia 186 s].

GAJDOŠOVA E.: D. D. Pachulicz-Pawlikowska: Czynniki determinujące sprawność studiów na kierunkach technicznych: (Činitele detrminujùce úspešnost studia technických smerov). Warszawa, PWN 1976, 300 stran.
Jednotná Škola 1979 č. 3 s. 287—288.
[Recenzja książki].

HOLEŠOVSKÝ František: Polský pohled na výzkum rozvoje hudebni výchovy v předškolnim věku.
Esteticka Výchowa 1978/79 č 4 s. 91—93.
[Polskie poglądy na temat wychowania estetycznego w wieku przedszkolnym].

MÁTEJ J.: Oslavy storočnice Janusza Korczaka w Pol'sku.
Jednotna Škola 1978 nr 9 s. 852—855.
[Obchody 100-letniej rocznicy urodzin Janusza Korczaka w Polsce]

MÁTEJ Jozef: Pol'sko-československé komeniologické sympóziom v Lešne.
Socialistická Škola 1978—1979 č. 5 s. 239

MEYZA-MARUSIAKOVA Danuta: Zahraničné kultúrno-vychovné časopisy. Kultu-

ra i Ty — Kultúra a ty, mesiačnik pre kultúrny ruch, Varšava 1977, č. 1—12.
Osvetová Praca 1978 č 22 s. 28—29.
[Przegląd zawartości rocznika 1977 czasopisma *Kultura i Ty*].

OBDRŽÁLEK Zdeněk: Priprava riaditelóv škôl u nás a v socialistickom zahraničí.
Socialistická Škola 1978—79 č. 4 s. 166—171.
[ZSRR, NRD, PL'R, ČŠR].

POZDRAV družobného mesta Krakova.
Osvetová Práca 1978 č. 22 s. 5—6.

SAWICKA Antonina: L'udova kultúra cennou pomocou pri formovani vlasteneckých citov deti.
Predškolská Výchova 1978/79 č. 6 s. 165—169.
[Kultura ludowa cenną pomocą w wychowaniu dzieci w przedszkolu, przekład z oryginału polskiego R. Majerčikova].

SINGULE František: Marek Żelazkiewicz, red. Tendence razvijeni vzdělání v současnem světě. Synteza 40 państwowych raportów o rozwoju oświaty Warszawa, Instytut Badań Pedagogicznych, Zakład Pedagogiki Porównawczej 1976, 289s.
Pedagogika 1978 č. 3 s. 377—378.
[Recenzja pracy: Tendencje rozwoju oświaty we współczesnym świecie. Synteza 40 państwowych raportów o rozwoju oświaty nadesłanych do Unesco. Opr. J. Jung pod red. M. Żelaziewicza).

TUREK Ivan: O postaveni problémového vyučovania v celkovom systéme vyučovania.
Jednotná Škola 1978 č. 9 s. 799—809.
[Miejsce nauczania problemowego w ogólnym systemie nauczania, poglądy różnych pedagogów m.in.: W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, T. Nowackiego, K. Kotłowskiego].

NIEMIECKA REPUBLIKA DEMOKRATYCZNA

BRANDT Bertold: Symposium zur Vorbereitung des IV Internationalen Kongresses der Russischlehrkräfte.
Fremdsprachenunterricht 1979 Heft 1 S. 54.
[Sprawozdanie z sypozium zorganizowanego przez Towarzystwo Rusycystów i Instytut Filologii rosyjskiej i słowiańskiej Uniwersytetu w Lublinie w dniach 12—15 września 1978 r.).

DUDZIK Maria (Uniwersytet Wrocławski): Das Lehrplanprojekt für den Polnischunterricht in der zehnklassigen Oberschule der Volksrepublik Polen.
Deutschunterricht 1979 Heft 1 S. 57—60.
[Nauczanie języka polskiego w dziesięcioletniej szkole — projekt programu].

GRZEŚ Bolesław: Tendenzen und Reformen des nationalen Bildungs-systems der Volksrepublik Polen.
Lehrer der Welt 1978 Heft 4 S. II—IV.
(Tendencje rozwoju i reforma systemu oświatowego w Polsce Ludowej).

KUHNERT Frieder: Fünf Jahre Banachzentrums in Warschau.
Mathematik in der Schule 1979 Heft 2/3 S. 72—75.
[Pięciolecie Międzynarodowego Centrum Matematycznego S. Banacha w Warszawie].

MUSIAŁ Aleksander: Über die Aufgaben des Faches Staatsbürgerkunde in der polnischen algemeinbildenden Schule.
Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 1978 Heft 11 s. 1001—1009.

PASCHEK Werner: Język rosyjski.
Fremdsprachenunterricht 1978 Heft 11 S. 547—548.

[Przegląd zawartości 1976 rocznika czasopisma *Język Rosyjski*].

SCHULZ Rudi: Korczak-Ehrung in der DDR.
Vergleichende Pädagogik 1978 Heft 4 S. 436—438.

THORBECK Joachim: Deutsch-polnischen Solistentreffen in Frankfurt (Oder).
Musik in der Schule 1979 Heft 1 S. 36—37.
[Niemiecko-polskie spotkanie solistów we Frankfurcie nad Odrą].

WOŁCZYK Jerzy: Elemente der Bildungspolitik. (Übersetzung aus dem Polnischen) Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1978).
Vergleichende Pädagogik 1978 Heft 4 S. 426 i *Deutschunterricht* 1979 Heft 1 S. 56.
[Informacja o niemieckim wydaniu książki Jerzego Wołoczyka: Elementy polityki oświatowej].

NIEMIECKA REPUBLIKA FEDERALNA

KULICH Bernhard
Was 15 jährige deutsche Schüler über die Volksrepublik Polen wissen.
Die Deutsche Schule 1979 Heft 2 A. 116—124.
[Sprawozdanie z wyników przeprowadzonej wśród uczniów szkół średnich Hamburga ankiety na temat: co wie o Polsce 15-letni uczeń szkoły niemieckiej. Odpowiedzi udzieliło 383 uczniów z 19 klas szkół średnich (185 uczniów i 198 uczennic). Hauptschule — 91, Realschule — 149, Gymnazium — 143].

WOMPEL Ilse Renate: Rückblick auf den 100 Geburstaag von Janusz Korczak.
Die Deutsche Schule 1979 Heft 2 S. 131—133.
[Rzut okna na 100-lecie urodzin Janusza Korczaka].

RUMUNIA

CALOMFIRESCU Doina: Invátámintul problematizat in scola contemporana.
Revista de Pedagogie 1978 nr 10 s. 41 i 64.
[Recenzja książki W. Okonia. Problematyka innowacji we współczesnej szkole. Wyd. rumuńskie Bucuresti, 1978).

SUCIU Emilia: Formarea idealului educativ în R. P. Poloná.
[Informacje o książce Wojciecha Pomykało: Kształtowanie ideału wychowawczego PRL w latach 1944—1976, Warszawa 1977].

WĘGRY

BUKOWSKI Hugon: A lengyel szakképzés alapelve.
Kozneveles 1979 nr 6 s. 11.
(Z polskiego tłum. Bárkányi Zoltánné).

INKEI Péter: Wlodzimierz Wincławski: Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski. A maj Lengyelország tipikus nevelési körneyzetei. Varso 1976. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 248 oddal.
Magyar Pedagógia 1978 nr 3—4 s. 457—458.
[Recenzja książki].

VAG Otto: Janusz Korczak születésének 100 évfordulójára.
Pedagógai Szemle 1978 nr 12 s. 1121—1125.
[Setna rocznica urodzin Janusza Korczaka].

ZWIĄZEK RADZIECKI

DIMITRIEW B.: K. 30-letiju pol'skogo žurnala *Biologia v Škole*
Biologija v Škole 1979 nr 1 s. 72—73.
[30 lecie czasopisma metodycznego *Biologia w Szkole*].

DOBRYNIN M.: M. Šimanskij: Modernizacija škol'noj sistemy v sel'skoj mestnosti. Varšava, 1978, 370 s. (na pal'sk. jaz.).
Sovetskaja Pedagogika 1979 nr 1 s. 116—118.
[Recenzja książki Mirosława Szymańskiego: Modernizacja systemu szkolnego na wsi. Warszawa 1978].

GORNOSTAEV P.: Turos. L.: Turizm v socialisticeskie strany kak faktor samoobrazovanija učitelej.
Varšava 1977, 211 s. (na pol'sk. jaz.).
Sovetskaja Pedagogika 1979 nr 3 s. 148—149
[Recenzja książki L. Turosa: Turystyka do krajów socjalistycznych jako czynnik samokształcenie nauczycieli].

GRIGORJAN B. T.: Tadeuš M. Jaroševskij: Razmyšlenija o praktike.
Perevod s pol'skogo. Moskva 1976, 150 str.
Voprosy Filosofii 1979 nr 1 s. 170—173.
[Recenzja rosyjskiego wydania książki Tadeusza Jaroszewskiego].

IZUCENIE idei marksizma-leninizma v srednich školach socialističeskich stran.
Prepodavanie Istorii v Škole 1979 nr 2 s. 62—64.
[Materiały z międzynarodowego sympozium, Berlin 14—16.XI 1978 r. Z Polski referat wygłosili: A. Musiał, S. Krzysztoszek].

KONDAKOV M. J.: Vydajujuščijsja pal'skij pedagog-gumanist Januš Korcak.
Sovetskaja Pedagogika 1979 nr 1. s. 15—21.
(O Januszu Korczaku pedagogu-humaniście).

PO STRANICAM filosofskich žurnalov socialističeskich stran.
Voprosy Filosofii 1979 nr 1 s. 181—183.
[Przegląd zawartości czasopism: *Studia Filozoficzne* 1977 nr 10, 11, 12, *Człowiek i Światopogląd* 1977 nr 10, 11, 12].

PO STRANICAM žurnala *Wychowanie w Przedszkolu*
Doškol'noe Vospitanie 1979 nr 3 s. 57—61.
[Tłumaczenie artykułów A. Sawickiej, J. Szczepańskiego, J. Kotarby, M. Kowalskiej, E. Wiśniewskiej z czas. *Wychowanie w Przedszkolu*. Przekład z polskiego N. Daragan].

PROFESSOR Marija Żebrowska
Voprosy Psichologii 1979 nr 1 s. 155—157.
[Wspomnienie pośmiertne o prof. Marii Żebrowskiej, prof. Uniwersytetu Warszawskiego, redaktor *Psychologii Wychowawczej*. Żyła w latach 1900-1978].

SAVINA A.: Eksperimental'nye školy v mire 1900—1975. Pod red. V. Okonia. Varšava 1978 503 s. (Na pol'sk. jaz.).
Sovetskaja Pedagogika 1979 nr 2 s. 117—119.
[Recenzja książki: Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1975. Pod red. W. Okonia].

SAVINA A.: O socialističeskom ideale vospitanija.
Narodnoe Obrazovanie 1979 nr 3 s. 79—80.
[Recenzja książki: W. Pomykało: Kształtowanie ideału wychowania w Polsce Ludowej w latach 1944—1976. Warszawa 1977, 506s.].

STRZELECKA H.: Umnye igry šestiletnich detej.
Doškol'noe Vospitanie 1979 nr 3 s. 61—62.
[Przekład z czasopisma *Kobieta i Życie*, tłum. G. Podolnaja].

ŠUŠANSKIJ N. I.: Plany izdanija na 1979 g. „Pedagogika".

Matematika v Škole 1978 nr 6 s. 84—91.
(W zapowiedziach 2 pozycje polskie. Korčak J. Izbrannye pedagogičeskie sočienija — Wybór prac pedagogicznych Janusza Korczaka i Grzegorczyk A.: Popularnaja logika. Elementy logiki matematycznej. Książka zaznajamia szeroki krąg osób bez specjalnego matematycznego przygotowania z elementami logiki matematycznej i jej zastosowaniem w różnych gałęziach współczesnej nauki i techniki).

ŠVARC M.: Domagalik Janusz: Konec kanikul (Povest) Perevod z pol'skogo Svjatoslava Svjackogo. Moskva Detskaja Literatura, 1977, 127s.
Literatura v Škole 1978 nr 6 s. 79—80.
[Recenzja rosyjskiego wydania książki dla dzieci Janusza Domagalika].

WOJCIECHOWSKI Roman: V poiskach novych rešenij.
Professional'no-Techničeskoe Obrazovanie 1978 nr 11 s. 62—63.
[Skrócone i nieznacznie przerobione tłumaczenie artykułu Wojciechowskiego Romana: W poszukiwaniu nowych rozwiązań. O kształceniu wykwalifikowanych robotników dla budownictwa.
Szkoła Zawodowa 1977 nr 3 s. 35—37].

Anna Król

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАРЬЯ и ЮЗЕФ СОВА: Роль мотивирующих ситуаций в модернизации учебно-воспитательной системы школы 415
ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ: Руководство воспитательно-просветительными учреждениями как предмет последипломного изучения 421
КАЗИМЕЖ МОРОЗ: Системный подход в педагогике 430
ЕЖИ МАТЕРНЕ: Системность воспитания в свете эмпирических данных . . 437
СТАНИСЛАВ КАВУЛЯ: Семья элемент системы воспитания 455

ОПЫТЫ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ВОЙЦЕХ НОВАК: Личный образец, признаваемый варшавскими лицеалистами 464
КОНСТАНТЫ ЛЕСЬКЕВИЧ: Влияние семьи на готовность ребёнка учиться читать и писать 470
КРЫСТЫНА КУЛИГОВСКА: Из исслдеований над эффективностью подготовки студентов к профессии учителя 478
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Оценка работы выпускников учительских отделений 488

ПО ВОПРОСАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА

ЧЕСЛАВ БЕРКА: Педагогический прогресс в реформированной системе просвещения и воспитания 493
РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Научные основы модернизированной концепции начального обучения 497
ХАЛИНА ХЫЛЕВСКА: Организация личного труда директора 510
ЕЖИ ПШЫБЫЛ: Эффективность использования алгоритмов при обучении в вузах на примерах технической механики 518

РЕЦЕНЗИИ

ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ: Болеслав Потырала: Обусловленность школьного отбора во вроцлавской среде 524
ЭЛЬЖБЕТА ПОДОСКА-ФИЛИПОВИЧ: Ян Поплюч: Избранные проблемы педагогики предприятия 525
ВЛОДИМЕЖ КОВАЛЬСКИ: 528
АЛЕКСАНДРА ПИОТРОВСКА: Джером Брунер: Сверх уделённых информаций Исследования по психологии познания 531
МАЦЕЙ СЬВИОНТЕК: Г. Смирнов: Облик человека социализма 533

ОТЧЁТ ИЗ ЖУРНАЛОВ

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов 536

ХРОНИКА СТРАНЫ

ЯН БАТОРСКИ: Обучение и усовершенствование учителей в области современной технологии обучения (с заседаний XI Международного Симпозиума Технологии Обучения) 539

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ: Публикации касающиеся Польши в зарубежных журналах . . 542

CONTENS

ARTICLES

MARIA I JÓZEF SOWA: The Role of Motive Situation in Modernizing of the School Educational System 416
TADEUSZ KOWALSKI: The Management of Educational Institutions as the Subject of Studies for Graduates 421
KAZIMIERZ MOROZ: The System Approach in Pedagogics 430
JERZY MATERNA: The Systematization of Education in the Light of Empirical Data 437
STANISŁAW KAWULA: The Family as Element of Educational System . . 455

EXPERINCES — TRIALS — RESEARCH

WOJCIECH NOWAK: The Personality Pattern of Pupils of Warsaw Secondary Schools 464
KONSTANTY LEŚKIEWICZ: The Influence of Family on Child's Readiness for Reading and Writing 470
KRYSTYNA KULIGOWSKA: The Research of Effectiveness of Student' Preperation for Teacher Proffesion 478
STEFAN SŁOMKIEWICZ: The Functioning of Graduates of Teacher Studies in Teacher Profession 488

PROBLEMS OF PEDAGOGICAL PROGRESS

CZESŁAW BERKA: Pedagogical Progress in Reformed Educational System 493
RYSZARD WIĘCKOWSKI: The Scientific Basis of Modernized Concept of Primary Education 497
HALINA CHYLEWSKA: The Organization of Manager's Work 510
JERZY PRZYBYŁ: The Effectivenness of Algorithmic Teaching in College 518

BOOK REVIEWS

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Bolsław Potyrła: The Determinants of School Selection in Wrocław 524
ELŻBIETA PODOSKA-FILIPOWICZ: Jan Poplucz: Some Problems of Education in Works 525
WŁODZIMIERZ KOWALSKI: Eugene Litwak, Henry Meyer, Cheryl Mickelschool — community relations 528
ALEKSANDRA PIOTROWSKA: Jerome Bruner: Beyond Delivered Information. The Research in Psychology of Knowing
MACIEJ ŚWIĄTEK: G. Smirnow: The Personality of Socialist Man

REPORTS FROM PERIODICALS

JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodlicals

COUNTY CHRONICLE

JAN BATORSKI The Instrucing and Improving Teachers in the New Didactic Multimedia (XI th International Symposium on Problems of Didactic Multimedia)

ABOAD CHRONICLE

ANNA KRÓL: Polish Pedagogical Document in Abroad Periodicals.

KOMITET REDAKCYJNY

Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz, (red. nacz.), Władysław Sordyl, Ryszard Więckowski, Edmund Staszyński

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Kazimierz Denek, Henryk Gąsior, Irena Jundziłł, Józef Kozłowski, Krystyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński, Mieczysław Oryl, Alojzy Pawlik, Mieczysław Pęcherski, Zygmunt Wiatrowski

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch" oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:
— do dnia 25 listopada na styczeń I kwartał, I półrocze i cały rok następny,
— do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.
Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch".
Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.
Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 55% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch", ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty

rocznie	zł 150
w kraju: półrocznie	zł 75
cena pojedynczego numeru	zł 25

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1979 r.

Wydanie I. Nakład 4466 egz. Ark. wyd. 11,32. Ark. druk. A1 — 11,3. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16 Oddano do składania w maju 1979 r. Podpisano do druku we wrześniu 1979 r. Druk ukończono w październiku 1979 r.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam. 908 R-5